



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Genus och kulturellt kapital i musikundervisning

Om musiklärares och elevers handlingsutrymme i
gymnasieskolans musikundervisning

Namn: Joel Haag

Program: Ämneslärarprogrammet inriktning musik



Examensarbete: 15 hp
Kurs: LGMU2A
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: VT 2019
Handledare: Tobias Pettersson
Examinator: Olle Zandén
Kod: VT19-6100-009-LGMU2A

Nyckelord: musikundervisning, genus, kulturellt kapital, den heterosexuella matrisen

Abstract

Föreliggande studie är genomförd genom videoobservationer av fyra lektioner i gymnasieskolans musikundervisning och en intervju med undervisande lärare. Studiens syfte är att undersöka hur genusnormer och kulturellt kapital samverkar och framträder i musikundervisningen för att bidra till ökad kunskap om hur jämställd musikundervisning kan bedrivas. De teoretiska perspektiv som empirin från observationerna och intervjun analyseras utifrån består av Judith Butlers genusteorier tillsammans med Pierre Bourdieus kapitalteorier. I resultatet presenteras genusnormativa och genusomstörtande ageranden där begreppen performance, den heterosexuella matrisen, kapital och habitus används. Resultatet bekräftar tidigare forskning som beskriver att musikundervisning lättare tillägnas av killar än tjejer. Populärmusikaliskt innehåll i gymnasieskolans musikundervisning tillåter killar att ta plats på tjejers bekostnad och resulterar i ett bibehållande av hierarkiska positioneringar i enlighet med den heterosexuella matrisen. Det kulturella kapitalet i form av musikalisk kunskap kan reducera effekten av den heterosexuella matrisen och tillåta genusomstörtande performancer samtidigt som detta kapital skapar hierarkiska positioneringar inom en grupp. Både elevers och lärares handlingsutrymme dikteras av den heterosexuella matrisen och deras habitus. Resultatet visar dock hur undervisningens utformning kan tillåta både genusnormativa och genusomstörtande performancer.

Förord

Jag vill tacka min handledare Tobias Pettersson för goda råd och stöttning under framställningen av denna examensuppsats. Jag hoppas också att mina vänner har overseende med att jag pratat för mycket om habitus och den heterosexuella matrisen under de senaste veckorna. Jag vill också tacka mina studiekamrater för trevliga kaffepauser under skrivprocessen.

Innehållsförteckning

1	Inledning.....	1
1.1	Syfte och frågeställning.....	2
2	Tidigare forskning	3
2.1	Populärmusik i skolundervisning.....	3
2.1.1	Val av instrument och volym	4
2.2	Sociala dynamiker i ett genusperspektiv	4
2.3	Kulturellt kapital som genusreducerande verktyg	6
2.4	Sammanfattning.....	6
3	Teoretiska ramverk.....	7
3.1	Pierre Bourdieu.....	7
3.1.1	Kapital.....	7
3.1.1.1	Kulturellt kapital.....	7
3.1.1.2	Socialt kapital	8
3.1.2	Habitus.....	8
3.1.3	Fält.....	9
3.2	Judith Butler	9
3.2.1	Distinktionen kön/genus.....	10
3.2.2	Performativitet.....	10
3.2.3	Den heterosexuella matrisen	11
3.3	Teoretisk sammanfattning.....	12
4	Metod.....	13
4.1	Val av metod	13
4.1.1	Videoobservation	13
4.1.2	Kvalitativ intervju.....	14
4.2	Urval	14
4.3	Bortfall.....	15
4.4	Genomförande och transkribering	15
4.5	Analysprocess.....	16
4.6	Tillförlitlighet.....	17
4.6.1	Videoobservation	17
4.6.2	Kvalitativ intervju.....	17
4.7	Etiska överväganden	18
5	Resultat	19
5.1	Genusnormativa performancer.....	19

5.1.1	Bruksspel och ackompanjemang	19
5.1.2	Ensemble.....	23
5.1.3	Lärarens förhållningssätt till genusnormativa performancer.....	25
5.1.4	Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusnormativa performancer.....	28
5.2	Genusomstörtande performancer.....	28
5.2.1	Bruksspel och ackompanjemang	28
5.2.2	Ensemble.....	29
5.2.3	Lärarens förhållningssätt till genusomstörtande performancer	32
5.2.4	Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusomstörtande performancer	32
6	Diskussion	33
6.1	Resultatsammanfattning i relation till tidigare forskning.....	33
6.2	Metoddiskussion.....	34
6.2.1	Videoobservation	34
6.2.2	Intervju	35
6.2.3	Det manliga perspektivets påverkan på analysprocessen.....	35
6.3	Resultatdiskussion	35
6.3.1	Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusnormativa performancer.....	35
6.3.2	Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusomstörtande performancer	37
6.4	Sammanfattande slutsatser.....	38
6.5	Personlig reflektion	38
6.6	Vidare forskning	38
7	Referenslista	40

1 Inledning

Sedan jag påbörjade mina studier för att bli musiklärare i gymnasiet har jag via forskning och av att höra till studiekamraters erfarenheter blivit mer medveten om att genusrelaterade aspekter påverkar subjekts erfarenheter av musikutbildning. Det har framkommit att framför allt manliga musiklärare bedriver en maskulint betonad undervisning som främjar killars lärande (Bergman, 2009; Abramo, 2009; Borgström Källén, 2014). Detta beskrivs som extra framträdande när undervisningen berör populärmusik. Som framtida manlig musiklärare med erfarenhet av framför allt olika slag av populärmusik vill jag därför öka min egen medvetenhet gällande hur genusaspekter påverkar dynamiken i musikundervisning för att bättre lyckas bedriva en jämställd undervisning. Beaktande Skolverkets läroplan för gymnasiet ska gymnasieutbildningen främja ”jämställhet mellan kvinnor och män” och ingen ska ”utsättas för diskriminering på grund av kön” (Skolverket, 2011, s. 1). Givet dessa tydliga formuleringar är det problematiskt att forskningen skriver fram att musikutbildning premierar killars kunskapsutveckling.

Något som jag noterat under sin egen gymnasietid och under musiklärarstudierna är de skilda kunskapsnivåer som elever vid gymnasieskolan estetiska program uppvisar. Elevers kunskapsnivåer påverkar musiklärarens undervisningspraktik då undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar (Skolverket, 2011). Det framkommer i forskning att killar kontra tjejer besitter olika slags musikalisk kunskap (Abramo, 2009; Borgström Källén, 2014) och denna kunskap kan utnyttjas på skilda sätt i musikundervisning. Skilda slag av kunskap innebär skilda slag av kulturellt kapital som är mer eller mindre tillämpligt i gymnasieskolans musikundervisning (Borgström Källén, 2014).

En performance är ett annat ord för agerande och en genusnormativ performance innebär ett handlande som bekräftar normativa uppfattningar om vad som är manligt respektive kvinnligt beteende (Borgström Källén, 2014). Utifrån mitt tidigare intresse för hur skilda slag av kunskap och genusaspekter påverkar musikundervisning vill jag utifrån begreppen kulturellt kapital och performance undersöka huruvida olika slags musikalisk kunskap korrelerar med genus samt hur undervisningspraktiker påverkas av detta.

Enligt SOU:n *Plats på scen* (2006) är scenkonstområdet ett av de områden där arbetet för ökad jämställdhet fått minst genomslag. Då gymnasieskolans estetiska program är en förberedande utbildning för konstnärligt arbete inom kultursektorn är detta relevant att fundera kring. Då tidigare forskning betonar att musikundervisningen lättare tillägnas av killar kan detta förstås som att genusnormer reproduceras i gymnasiet vilket bibehåller en syn på kultur där maskulinitet är norm. Kultur skapad av kvinnor ses som mindre värdefull (Kommitén för jämställdhet inom scenkonstområdet, 2006). Denna bristande jämställdhet som präglar hela kultursektorn är ett problem givet Skolverkets skrivelser om att gymnasieutbildningen ska främja jämställdhet mellan kvinnor och män (2011). Föreliggande studie söker bidra till förståelse för varför detta jämställdhetsproblem består och med hjälp av genusteoretiska begrepp kan genusnormativa uppfattningar dekonstrueras.

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med föreliggande studie är att undersöka samband mellan elevers kulturella kapital och genusperformancer i musikundervisning. Genom att undersöka hur performancer förkroppsligas av musklärare och elever i gymnasieskolan ämnar studien lyfta för musklärare centrala frågor om hur musikundervisning kan utformas på ett jämställt vis. Följande frågor har formulerats som studien avser besvara:

- Hur framträder genusnormativa performancer och kulturellt kapital i gymnasieskolans musikundervisning?
- Hur samverkar genusnormer och kulturellt kapital i gymnasieskolans musikundervisning?

I studien besvaras dessa frågor genom observationer av fyra elevgrupper med samma musklärare och en uppföljande intervju med denna lärare.

2 Tidigare forskning

I följande kapitel presenteras tidigare forskning som är relevant för denna studies fokus. Efter en litteratursökning i databaserna ERIC, RILM och UB Supersök identifierades ett antal texter som behandlar föreliggande studies fokus gällande musikundervisning i ett genusperspektiv och beaktande kulturellt kapital. De sökord som användes var bland annat *music education gender*, *musik utbildning genus* och *music education Bourdieu Butler*. Dessa sökord har hjälpt mig välja för studien relevanta artiklar och avhandlingar som på olika sätt belyser frågeställningarna om hur genusnormer och kulturellt kapital framträder och samverkar i musikundervisning. Kapitlet innefattar såväl svensk som internationell forskning där den svenska kontexten är betonad. Framför allt Carina Borgström Källéns avhandling *När musik gör skillnad* (2014) har varit av särskilt intresse.

2.1 Populärmusik i skolundervisning

Flera studier påvisar att populärmusik i skolundervisning reproducerar genusnormer i hög grad (Green, 1997; Abramo, 2009; Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014). Borgström Källén (2014) har observerat ensembleundervisning i gymnasiet och finner att populärmusiken lyder under en maskulin diskurs. Andra genrer beskrivs som mindre påverkade av genusnormer (Abramo, 2009; Borgström Källén, 2014). Populärmusik i undervisningen domineras av maskulina ideal som innefattar ett hårt och aggressivt uttryck som kan te sig utom räckhåll för tjejer. Detta resulterar i att tjejer ofta intar en komplementär roll i gruppen då det krävs en omstörtande handling sett till traditionell femininitet för att som tjej positionera sig som volymstark och platstagande (Borgström Källén, 2014; Björck, 2011). Åsa Bergman (2009) har undersökt hur högstadieungdomar skapar sin identitet med hjälp av musik och hur olika slags musikaliska handlingar värdesätts. Hon finner att ungdomar som spelar i rockband på fritiden har högre status än de som går i kulturskolan vilket även korrelerar till killar och tjejer där killar exkluderar sig själva från kulturskolan och tjejer har svårt att identifiera sig med att spela i rockband, något Bergman definierar som en maskulin arena (2009). Bergmans undersökning visar att musikundervisningen premierar de förmågor som de ungdomar som spelar i rockband utvecklar, såsom grundläggande spel på gitarr, bas, trummor och klaviaturinstrument. Detta ger framför allt vissa killar ett kunskapsmässigt övertag vilket skapar en ojämlik undervisningssituation. Undervisning inom populärmusik tenderar att vara mer elevstyrd än annan musikundervisning vilket tillåter de killar som redan besitter de inom diskursen åtråvärda kunskaperna att dominera utrymmet och leder till diskriminering av tjejer (Abramo, 2009; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). Cecilia Björck har i sin avhandling *Claiming Space* (2011) intervjuat unga tjejer som deltar i separatistiska musikläger och hennes informanter uttrycker att det är väldigt svårt att som tjej ta plats i populärmusik, framför allt som instrumentalist. Hennes informanter upplever att den populärmusikaliska diskursen är maskulin vilket ställer tjejer inför ett svårt val. Väljer en tjej att vara tystlåten riskeras osynliggörande och om en tjej tar mycket plats riskerar man att frysas ut av andra tjejer på grund den brytning från traditionell femininitet en sådan handling innebär. Oavsett val är resultatet marginaliserande och subjektets eget ansvar (2011).

2.1.1 Val av instrument och volym

Borgström Källén visar att elevers val av instrument är genuskodade och att majoriteten killar spelar volymstarka instrument som elgitarr, elbas eller trummor. Tjejer tenderar att sjunga eller spela mer volymsvaga instrument som violin (2014). Även Björck (2011) beskriver hur killar attraheras av volymstarka instrument och att stark volym är förknippat med maskulinitet. Den starka volym som bland annat elgitarr, elbas och trummor genererar används av killar (medvetet eller omedvetet) för att dominera det gemensamma utrymmet i musikundervisningssituationer. Joseph Abramo har i sin avhandling *Popular Music and Gender in the Classroom* (2009) undersökt hur elever vid en nordamerikansk high school komponerar och musicerar tillsammans. Han finner att killar repeterar på en betydligt högre volym än tjejer och att killar använder sig av musikaliska gester genom att förevisa via sina instrument istället för att verbalt förklara något. Däremot beskriver han hur de tjejer han observerat separerar musikaliska framföranden och dialog där den verbala kommunikationen nyttjas i hög grad för att förklara något. Han förklarar detta med att tjejer i högre grad än killarna värderar rösten och texten som mest essentiell i den musik de spelar varför det är effektivare för dem att verbalt förmedla något till exempel genom att relatera till låttexten. Abramo (2009) beskriver hur konflikter kan uppstå i grupper med både tjejer och killar där skilda erfarenheter om hur musikaliskt arbete ska utvecklas kan vara svåra att sammanföra. Då killarnas spel på hög volym inte tillåter den verbala kommunikationen att höras över musiken exkluderas tjejers åsikter medan killar uttrycker frustration över att dialogen upptar för mycket tid av musicerandet (ibid.). Abramo beskriver även hur kommunikation via musikaliska gester ses som norm vid musikaliska repetitioner och delegitimerar detta och menar att den musikpedagogiska forskningen behöver undersöka hur den verbala kommunikationen kan vara ett effektivt verktyg för att utveckla musikaliskt arbete (ibid.).

Cecilia Björck (2011) beskriver hur musikinstrument kan fungera som genusreducerande verktyg i musikaliska sammanhang som kan underlätta för tjejer att ta plats. Samtidigt lyfter hon att en kvinnlig musiker oavsett instrument alltid kommer tolkas som en *kvinnasom spelar* av både sig själv, publik och medmusiker vilket som hennes informanter beskriver som att kvinnokroppen blockerar musiken. Lucy Green beskriver i sin bok *Music, Gender, Education* (1997) liknande scenarion och att kvinnor måste vara exceptionellt skickliga för att inte läsas som kvinnliga musiker, utan enbart musiker. Green menar att detta framför allt gäller kvinnliga instrumentalister och i mindre grad kvinnliga vokalister. Det omvända gäller för män där manliga instrumentalister har mindre att bevisa än manliga vokalister då bilden av mannen som instrumentalist är så pass befäst i vårt samhälle (ibid.).

2.2 Sociala dynamiker i ett genusperspektiv

Många musikpedagogiska forskare beskriver hur tjejer i musikundervisning är måna om att värna vänskapsrelationer och att ta socialt ansvar för gruppen medan killarna i högre grad tillåts fokusera på den musikaliska handlingen (Green, 1997; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014). Borgström Källén (2014) beskriver hur tjejer ger upp åtråvärda positioner i ensembler för att bibehålla en god stämning i gruppen. Detta i kombination med att killar ofta spelar mer volymstarka instrument resulterar enligt Björck (2011) i att killar tar plats på tjejers bekostnad. Abramo (2009) förklarar detta fenomen med att populärkulturens stereotypa skildringar av

maskulinitet som platstagande kontra femininitet som återhållsam inkorporeras av eleverna som förkroppsligar detta i musikundervisningen. Björck (2011) beskriver därför populärmusiken som ett territorium som är svårt för tjejer att träda in i och ovanstående punkter påverkar dynamiken i musikundervisningen och bidrar till att reproducera genusnormer. Green (1997) har undersökt musikundervisning för högstadieungdomar och finner att lärare har skilda förväntningar på tjejer och killar. I en kompositionskurs uttrycker lärare att tjejer som gör vad som efterfrågas anses konforma och konservativa medan killar som säger emot läraren eller gör något annat än vad uppgiften avser ses som kreativa och uppfinningsrika. Sådan särbehandling stärker ungdomars redan existerande förväntningar på att tjejer ska vara skötsamma medan killar förväntas ta plats och ”gå sin egen väg” (ibid.).

Joseph Abramo (2009) har undersökt hur skillnader i sociala dynamiker påverkas av gruppsammansättningar i musikundervisning. I grupper med antingen bara tjejer eller killar framträdde skilda dynamiker jämfört med grupper där både killar och tjejer representerades. Han beskriver att killar agerar mer maskulint i grupper med enbart killar och att detta är särskilt iögonfallande inom populärmusikaliska praktiker. Att det just är inom populärmusiken som genusnormer är som mest framträdande förklaras med att detta område är influerat av populärkultur i högre grad än andra genrer, något som beskrivs som essentiellt för att förstå hur genusnormer reproduceras i musikundervisning (Green, 1997; Abramo, 2009; Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014). Kathryn Roulston & Mitsunori Misawa har i sin artikel *Music Teachers' Constructions of Gender in Elementary Education* (2011) undersökt hur musiklärare bidrar till att konstruera genus i lågstadieundervisning i musik och finner att lärares uppfattning om att genus är något viktigt att beakta i musikundervisning skiljer sig markant. Vissa lärare förnekar att genusnormer påverkar undervisningen för barn i lågstadiet samtidigt som deras undervisningspraktik förstärker könsroller. Ett exempel på detta är hur musiklärare hade svårt att rekrytera pojkar till skolkören då pojkar var rädda för att bli sedda som homosexuella genom att sjunga som är en feminint kodad aktivitet. Genom att rekrytera pojkar från ett fotbollslag ville musiklärare visa att det finns maskulinitet i körsammanhang för att på så sätt få pojkar att delta (ibid.). Genom att överdriva maskulinitet i körsammanhanget deltog förvisso fler pojkar men på bekostnad av att läraren tvingades hävda en maskulin undervisning som torde cementera genusnormer. Roulston & Misawa (2011) finner också att kvinnliga musiklärare tenderar att fokusera på relationen till eleverna vilket appellerar till tjejer medan manliga musiklärare ofta är mer resultatnriktade vilket appellerar till killar. Genom sådana genusnormativa performancer reduceras både elevers och lärares handlingsutrymme (ibid.). Något som försvårar för manliga musiklärare att inte reproducera genusnormer är enligt Roulston & Misawa (2011) att de är just manliga musiklärare. Läraryrket är i allmänhet (och i lågstadiet i synnerhet) ett omvårdande och feminint yrke och en informant i deras studie fick vid anställningsintervju frågan om han var homosexuell på grund av det faktum att han valt att arbeta som musiklärare för yngre barn. Detta gjorde att han enligt egen utsaga kände sig tvingad att demonstrera sin heterosexualitet framför andra kollegor vilket ökar risken att undervisningen reproducerar genusnormer. Både Green (1997) och Roulston & Misawa (2011) betonar vikten av att musiklärare blir medvetna om att genusnormer är viktiga aspekter som påverkar undervisningspraktiken. En ökad medvetenhet kring genus kan leda till ökat handlingsutrymme för lärare i sin undervisningspraktik.

2.3 Kulturellt kapital som genusreducerande verktyg

Carina Borgström Källén (2014) har utifrån sina observationer av ensembleundervisning identifierat hur kulturellt kapital reducerar genusnormativa performancer. Hon beskriver hur kulturellt kapital i form av specifik musikalisk kunskap kan hjälpa elever att ta plats i musikundervisning där en viss typ av musikalisk kunskap är eftertraktad. Hon lyfter exempel från lektioner i improvisationsensemble där två tjejer med bakgrund i kulturskolan erhållit den typ av teoretiska och speltekniska kunskaper som premieras i undervisningen. Denna kunskap hjälper eleverna att ta stor plats i undervisning, något som strider mot traditionell femininitet. Liknande exempel återkommer från en lektion i sångensemble där majoriteten i gruppen är tjejer som besitter ett kulturellt kapital i form av erfarenhet av sång i grupp. Det lilla antalet killar i gruppen saknar motsvarande kulturellt kapital och uttrycker ett motstånd mot att sjunga, något Borgström Källén (2014) beskriver som att de hävdar sin maskulinitet genom sina performancer. På samma sätt som det kulturella kapitalet hos tjejerna i improvisationsensemble reducerar genusstereotypa handlingar orsakar bristen av kulturellt kapital hos killarna i sångensemble ett heteronormativt motstånd mot den feminint kodade aktiviteten att sjunga (ibid.).

Green (1997) och Björck (2011) påvisar hur det kulturella kapitalet hjälper kvinnor träda in på den maskulina arena som utgör både instrumentalspel och populärmusik. De beskriver också hur kvinnor till skillnad från män behöver inneha ett mycket stort kulturellt kapital i form av musikalisk kompetens för att bli accepterade som musiker och inte som *kvinnliga* musiker. Kvinnoseparatistiska musikläger har skapats för att hjälpa tjejer och kvinnor att utöka sitt kulturella kapital då det framkommer att det i grupper med både män och kvinnor finns begränsad möjlighet för kvinnor att utveckla sina musikaliska förmågor (Björck, 2011). Kritiker mot separatistiska rum menar att detta inte är ett effektivt sätt för att främja ett mer jämlikt musikliv då det separatistiska rummet inte är en naturlig situation där kvinnor ses som offer för omständigheterna. Som svar på detta menar Björck (2011) att det ej är en naturlig situation där män monopoliserar på tillägnandeformer av musikaliska förmågor varför separatistiska rum för kvinnor och tjejer kan vara en arena där genusnormerna reduceras och tillåter erhållandet av musikalisk kunskap.

2.4 Sammanfattning

Tidigare forskning är enig om att det populärmusikaliska fältet reproducerar genusnormer i högre grad än andra genrer i gymnasieskolan musikundervisning. Forskningen skriver fram att tjejers tillträde till detta fält är begränsat på grund av dess maskulina karaktär vilket erbjuder tjejer valen att antingen följa genusnormer och riskera osynliggörande inom fältet eller att bryta mot traditionell femininitet. Kulturellt kapital i form av musikaliska förmågor fungerar som genusreducerande verktyg i sådana sammanhang. Populärmusik i musikundervisningen tenderar att främja killars lärande då undervisningen premierar den kunskap som många killar erhållit via instrumentalspel i rockband. Dessutom intar tjejer ofta en socialt stöttande roll medan killar tillåts fokusera på det musikaliska hantverket vilket bidrar till ett ojämlikt kunskapande.

3 Teoretiska ramverk

I detta kapitel presenteras föreliggande studies teoretiska ramverk vilka fungerar som verktyg för att förstå och analysera datamaterialet. Centrala aspekter ur Pierre Bourdieus kapitalteori samt Judith Butlers genusteori redovisas och för studien relevanta begrepp tillhörande de olika teorierna definieras.

3.1 Pierre Bourdieu

I följande avsnitt definieras tre av Bourdieus begrepp vilka är relevanta för förståelsen av föreliggande studie. Donald Broadys bok *Sociologi och epistemologi* (1991) ligger till grund för tolkningarna av begreppen kapital, habitus och fält då Bourdieus egen textproduktion är mycket stor och tidsomfånget för denna uppsats tillåter ej en sådan omfattande inläsning av material.

3.1.1 Kapital

Det existerar enligt Bourdieu flera kapitaltyper där det mest grundläggande är det *symboliska kapitalet*. Detta är ett mycket allmänt begrepp och kan sammanfattas som ”det som av sociala grupper igenkännes som värdefullt och tillerkännes värde” (Broady, 1991, s. 123). Förhållandet att vissa personer, institutioner, konstnärliga verk, examina eller titlar åtnjuter högt anseende är ett exempel på symboliskt kapital. Det är således ett relationellt begrepp då det symboliska kapitalet hos personer, konstnärliga verk eller liknande manifesteras enbart när det erkänns ett värde av sociala grupper. När det symboliska kapitalet erkänns ett värde av en grupp människor innebär det att det finns en marknad för den tillgång det rör sig om (Broady, 1991). Ordet marknad betyder inte att det rör sig om ekonomiska aspekter utan det innebär att det existerar en efterfrågan eller ett erkännande av symboliskt kapital. Ett annat sätt att beskriva existensförutsättningarna för symboliskt kapital är att det måste finnas en samklang mellan objektiva strukturer och system av dispositioner, det vill säga relationen mellan tillgångar eller egenskaper och dispositionerna hos de människor som värderar eller uppfattar dessa (ibid.). Relevant för föreliggande studie är att det kan röra sig om musikaliska förmågor då elever som studerar vid estetiska programmet med inriktning musik har ett musikaliskt intresse som utgör en marknad där musikaliska förmågor bildar kapital.

3.1.1.1 Kulturellt kapital

En underavdelning till symboliskt kapital är *kulturellt kapital* vilket kan innefatta kunskap om konst och litteratur, att vara vältalig eller att ha studerat vid ett visst lärosäte. Det kulturella kapitalet är det slag av symboliskt kapital för vilket det finns en stor marknad och som av många eller alla grupper i samhället, framför allt inom den dominerande klassen, upplevs som mer värdefullt än andra typer av symboliskt kapital. En alternativ definition lyder: ”Det kulturella kapitalet är det slags symboliska tillgångar som står i motsättning till ’ekonomiska’ tillgångar i gängse snäv mening” (Broady, 1991, s. 124). Som beskrivits ovan kan symboliskt kapital (dit kulturellt kapital klassificeras) enbart existera om det finns en marknad för den tillgång som värderas. Förmågan att traktera ett musikinstrument representerar således inte per automatik ett kulturellt kapital, utan gör det först när denna tillgång av många människor anses vara värdefull och högaktad (Broady, 1991). Genom att bevara kulturellt kapital inom utbildningsväsendet,

exempelvis genom att musikalisk kunskap kan erhållas via gymnasieskolan estetiska program, kan också vissa grupper monopolisera på dessa tillgångar genom att behärska tillägnandeformen (ibid.). Detta resonemang återkommer senare i studien då det är relevant för att diskutera elevers instrumentval och således deras möjligheter att erhålla kulturellt kapital genom att lära sig spela ett visst instrument.

3.1.1.2 Socialt kapital

Distinktionen mellan *socialt kapital* och övriga kapitalarter är att det sociala kapitalet inte kan lagras i form av titlar, examina eller materiella tillgångar. Det bör därför inte ses som en underavdelning till det symboliska kapitalet. Det avser istället förbindelser mellan människor i en grupp.

Bourdieu menar att en grupps individer individuellt erhåller kulturellt eller ekonomiskt kapital vilket sammantaget fungerar som ett socialt kapital som samtliga av gruppens medlemmar kan utnyttja (Broady, 1991). Sådana grupper kan exempelvis bestå av en familj, vänner från en skola eller arbetskamrater. Det är även möjligt att betrakta genustillhörighet som en grupp där alla som definierar sig som män (av ett visst slag) kan tänkas ingå i en grupp och alla som definierar sig som kvinnor (av ett visst slag) i en annan. Sådana slags studier av socialt kapital omöjliggör ett beaktande av de olika habitus som finns i så stora generaliserande grupper men är likväl intressant för att diskutera enskilda aspekter som är mer eller mindre förekommande i respektive grupp. Liket det symboliska kapitalet kan socialt kapital endast existera när tillgångar som kontaktnät eller familjenamn omsätts i något som erkännes ett värde.

3.1.2 Habitus

Habitus är ett begrepp nära förknippat med kapital och avser system av dispositioner som tillåter olika slags ageranden. Sociala erfarenheter, sätt att tänka och kollektiva minnen resulterar i dessa system av dispositioner. Habitus kan förstås som förkroppsligat kapital där en persons samlade kapital utgör dess habitus som styr personens handlade och bidrar till ett återskapande av den sociala världen (Broady, 1991). Föreligger diskrepans mellan habitus och den sociala världen är det också möjligt att den sociala världen, eller en individs habitus, förändras. Varje människa är utrustad med habitus som kan definieras som förkroppsligat kapital men det innebär inte att habitus per definition är kapital, då vissa personers habitus värderas högre. Som för det symboliska kapitalets existenskrav är det marknaden som avgör om en persons habitus erkännes ett värde och således kan fungera som kapital (ibid.). Det är också möjligt att individers habitus erkännes värde enbart inom skilda grupper medan samhället i stort inte högaktar de tillgångar som är viktiga för den enskilda gruppen. Habitus fungerar som ett förklarande verktyg mellan personers agerande och sociala förhållanden. Habitus bildas och formas under en persons livstid och den samlade erfarenheten som utgör habitus får individer att känna vissa val som möjliga, nödvändiga och åtråvärda medan andra val framstår som omöjliga eller föraktfulla. Således skapas habitus ur sociala förhållanden och bidrar till att upprätthålla desamma.

Personers handlande i en situation är en konsekvens av habitus och de förhållanden som råder i situationen. I vissa sammanhang kan de val en persons habitus tillåter vara genomförbara vilket leder till en bekräftelse av den sociala värld där individen befinner sig. Är habitus däremot inte tillämplig föreligger två val alternativ. Är habitus starkare än de sociala betingelserna kan dessa ändras av individen, medan om de sociala betingelserna är starkare kan individens habitus

omformas. Bourdieu har ingen deterministisk människosyn och är medveten om människors fria vilja men lyfter att anledningen till att vissa val framstår som mer möjliga än andra är starkt påverkade av habitus. Det förekommer situationer när habitus inte hinner anpassa sig till det sociala fältet, exempelvis vid hastigt uppkomna krissituationer. Habitus är i sådana lägen ej lämplig som förklaringsverktyg av människors beteenden.

Bourdieu beskriver även hur det är möjligt att diskutera om gruppers gemensamma habitus. Genom att tänka sig att människor som kommer från liknande sociala omständigheter bär med sig liknande erfarenheter torde de också ha liknande habitus (Broady, 1991). Denna idé har Bourdieu använt för att beskriva varför barn till högutbildade föräldrar ofta själva erhåller en högre utbildning medan barn till arbetarklassföräldrar ofta erhåller arbeten likartade de som föräldrarna hade.

3.1.3 Fält

Som beskrivits ovan är det i samverkan mellan habitus och sociala sammanhang som individers beteenden kan förstås. Olika slags sociala sammanhang benämner Bourdieu som *fält* och dessa fält kan utformas på flera sätt. En övergripande definition enligt Broady är ”ett system av relationer mellan positioner besatta av specialiserade agenter och institutioner som strider om dem för något gemensamt” (Broady, 1991, s. 187). Med relationer mellan positioner menas exempelvis en forskares ställning inom akademien eller en yrkesgrupps position i förhållande till andra yrkesgrupper. Fält kännetecknas även av en viss grad av autonomi: de agenter och institutioner som ingår i fältet strider om materiella eller symboliska tillgångar som är gemensamma för dem. Inom ett autonomt fält fördelas symboliska och materiella tillgångar av positioner inom fältet och ytterligare determinanter för denna typ av autonoma fält är förmågan att överföra allmänna frågeställningar och problem till för fältet specifika frågeställningar och problem. Exempel på fält är det litterära fältet där bland annat författare, förläggare och kritiker ingår och det pedagogiska fältet där lärare, rektorer och utbildningspolitiker ingår. Fält kan överlappa varandra och stora fält kan rymma mindre delfält. Det fält som undersöks i föreliggande studie är den del av det musikpedagogiska fältet som rör pedagogiska praktiker och situationer i skolmiljö. I detta fält råder viss grad av autonomi då det föreligger symboliska tillgångar (möjlighet att erhålla kunskap om musik), tillgångarna fördelas av positioner inom fältet (musiklärare undervisar, rektorer skapar arbetsförhållanden för lärare) och samtliga agenter strider om något för dem gemensamt (kunskap i musik). Det musikpedagogiska fältet rymmer mindre delfält gällande genusaspekter och kulturellt kapital i musikundervisning vilka är de fält som fokuseras i föreliggande studie.

3.2 Judith Butler

Judith Butler har varit en tongivande röst inom genusforskningen de senaste decennierna och hennes arbete har använts av många för att förstå genuskonstruktioner (Gothlin, 1999). Nedan redovisas tre av Butlers mest centrala begrepp som är relevanta för föreliggande studie.

3.2.1 Distinktionen kön/genus

Att separera biologiskt kön från könsidentitet var under lång tid en norm i det västerländska samhället (Gothlin, 1999). Butler är mycket kritiskt till denna distinktion och att det skulle finnas naturliga samband mellan biologiskt kön och könsidentitet (Butler, 1990/1999/2006). Ordet *genus* används ofta istället för könsidentitet (Gothlin, 1999) och i föreliggande studie används härnå enbart termen genus. Motsvarande engelska begrepp är sex och gender. Enligt Butlers teorier är idén om att biologiskt kön via kulturell påverkan utgör genus en vanföreställning då hon menar att gängse uppfattning om biologiskt kön är skapad av kulturella diskurser.

within the sex/gender distinction, sex poses as “the real” and “the factic”, the material or corporeal ground upon which gender operates as an act of cultural *inscription*. And yet gender is not written on the body as the torturing instrument of writing in Kafka’s “In the Penal Colony” inscribes itself unintelligibly on the flesh of the accused. (Butler, 1990/1999/2006, s. 199)

If the immutable character of sex is contested, perhaps this construct called “sex” is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was always gender, with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all. (Butler, 1990/1999/2006, s. 9-10)

Ovanstående två citat demonstrerar hur biologiska kön tillika genus är kulturella tolkningar av handlingar som cementerar illusionen om att det existerar biologiskt skilda kön och människors ageranden är effekter av genus. Detta är Butlers definition av genus; ageranden som genom sitt upprepande framstår som begripliga och naturliga:

Gender is the repeated stylization of the body, a set of repeated acts within a highly rigid regulatory frame that congeal over time to produce the appearance of substance, of a natural sort of being. (Butler, 1990/1999/2006, s. 45).

Det är tydligt att genus är ett görande samt att detta görande är en effekt av genus. Människor konstitueras genom sina handlingar som är effekter av genus.

Butler har fått kritik för att använda termen genus på ett övergripande sätt gällande kulturella tolkningar om identitet. Då genus härstammar ur distinktionen biologiskt kön och genus hävdar vissa kritiker att denna dualism kräver en motpart och således skapas en distinktion mellan biologiskt kön och genus trots att Butler motsätter sig detta (Gothlin, 1999).

3.2.2 Performativitet

En grundval i Butlers teorier är begreppet *performativitet* och innefattar som ordet antyder ageranden (performancer). Butlers hävdar själv att hennes definition av begreppet kan ha förändrats då hon från läsare fått kritik och begreppet har använts på skilda sätt av många författare. I förordet till *Gender Trouble* från 1999 beskriver hon performativitet på följande sätt:

In the first instance, then the performativity of gender revolves around this metalepsis, the way in which the anticipation of a gendered essence produces that which it posits as outside itself. Secondly, performativity is not a singular act, but a repetition and a ritual, which achieves its effects through its naturalization in the context of a body, understood, in part as a culturally sustained temporal duration. (Butler, 1990/1999/2006, s. xv)

Detta kan förstås som att varje individ tror sig besitta en inneboende genusfärgad essens som antas vara framträdande. Genom att denna förväntade essens antas vara framträdande konstituerar individer de performancer som förkroppsligar deras inre uppfattning om sitt genus. Detta görs genom upprepade ageranden som petrifieras och ses som naturliga. Denna pågående process både konstitueras av och konstituerar genus. Begreppet performativitet möjliggör ett ifrågasättande av maskulina kontra feminina handlingar och tillåter att dessa skärskådas utifrån individens förväntade genus.

There is no gender identity behind the expressions of gender; that identity is performatively constituted by the very "expressions" that are said to be its result. (Butler, 1990/1999/2006, s. 34)

Anledningen till att individer besitter och frambringar denna förväntade genusessens är för att framstå som begripliga eller läsbara för varandra och för sig själva som män eller kvinnor (Butler, 1990/1999/2006). Varför det förefaller på detta vis förklaras under nästa rubrik.

3.2.3 Den heterosexuella matrisen

Något väsentligt inom performativt genusskapande är att kvinnor förväntas begära män och män förväntas begära kvinnor. Detta heterosexuella uttryck är sammankopplat med kön, genus, sexualitet och begär vilka förutsätter varandra. Detta är vad Butler kallar *den heterosexuella matrisen* och genom att bryta ner den i dess olika beståndsdelar vill hon påvisa hur genus i västerländska samhällen utgår från ett binärt tänkande där heterosexualitet är norm (Butler, 1990/1999/2006). Då genus är relaterat till denna heterosexuella norm är individens möjligheter att konstruera genus kraftigt begränsad. För att vara begriplig eller läsbar inom denna matris är alltså individer tvingade till att framstå som antingen män eller kvinnor utifrån detta heterosexuella ramverk. Att vara man eller kvinna är enligt Butler endast begripligt utifrån den heterosexuella matrisen med två motsatta genus som förväntas begära varandra och som genom pågående genusperformancer bibehålls (ibid.). Om subjektet inte fogar sig i enlighet med den heterosexuella matrisen riskeras en exkludering eller marginalisering genom att inte framstå som begriplig för sig själv eller för sin omgivning, ständigt utifrån starka heterosexuella normer för vad man och kvinna är. Det finns således begränsat utrymme att inte anpassa sig till den heterosexuella matrisen då subversiva val kan ses som oåtkomliga eller vara osynliga för individer. En av Butlers mer kortfattade definitioner lyder enligt följande:

I use the term heterosexual matrix throughout the text to designate that grid of cultural intelligibility through which bodies, genders, and desires are naturalized. I am drawing from Monique Wittig's notion of the 'heterosexual contract' and, to a lesser extent, on Adrienne Rich's notion of 'compulsory heterosexuality' to characterize a hegemonic

discursive/epistemic model of gender intelligibility that assumes that for bodies to cohere and make sense there must be a stable sex expressed through a stable gender (masculine expresses male, feminine expresses female) that is oppositionally and hierarchically defined through the compulsory practice of heterosexuality. (Butler, 1990/1999/2006, s. 208, n. 6)

Den heterosexuella matrisen förstås i föreliggande studie som den förståelseram som gör genus begripligt för subjekt och via subjekts upprepade handlingar ter sig stereotypa kroppar, genus och begär som något naturligt som ej är socialt konstruerat.

3.3 Teoretisk sammanfattning

Att med hjälp av de begrepp och teorier som Bourdieu och Butler skrivit fram har i tidigare studier om musik och genus visat sig vara effektivt för att blottlägga olika dynamiker i musikundervisning (Abramo, 2009; Borgström Källén, 2014). Genom att kombinera Bourdieus kapitalteorier som fokuserar på tidigare erfarenheter samt Butlers genusteorier som behandlar hur våra erfarenheter är präglade av en heterosexuell norm möjliggörs en analys av bland annat elevers instrumentval, elevers musikaliska kompetens, den sociala dynamiken i klassrummet samt lärares förhållningssätt. Butler medger själv att hennes performativitetsteori har likheter med Bourdieus habitusteori (Butler, 1990/1999/2006, s. 206, n. 8). Då habitusteorin visar varför olika val ter sig mer eller mindre sannolika för skilda personer påvisar den heterosexuella matrisen vilka val som framstår som möjliga för män kontra kvinnor. Butlers teorier bidrar till att förstå varför killar kontra tjejer har olika kapitalinnehav och således olika habitus medan Bourdieus kapitalteorier kan bidra till att förstå genusperformancer. Sammanfattningsvis förstås Bourdieus och Butlers teorier i denna studie som att det inte föreligger någon distinktion mellan den heterosexuella matrisens effekter tillika effekter av individers habitus (Broady, 1991; Butler, 1990/1999/2006). Snarare är det å ena sidan den heterosexuella matrisen som tillåter vilka slags kapital en individ tillåts erhålla, å andra sidan tillåter individers habitus ofta genusnormativa performancer som bidrar till upprätthållandet av den heterosexuella matrisen. Ur detta perspektiv är teorierna fruktbara att sammanföra för att söka svar på hur genusaspekter påverkar klassrumsdynamiken i musikundervisning och hur musklärare förhåller sig till detta.

4 Metod

I följande kapitel presenteras studiens metodologiska val, ställningstaganden gällande urval och genomförande samt val av analysmetod. Vidare redovisas studiens tillförlitlighet och etiska överväganden.

4.1 Val av metod

I följande avsnitt presenteras videoobservation samt kvalitativ intervju som forskningsmetoder. Därefter redovisas analysmetod utifrån Braun & Clarkes tematiska analys (2006).

4.1.1 Videoobservation

Videoobservationer har många likheter med att observera på plats, med fördelen att inspelade sekvenser möjliggör att materialet kan analyseras på ett mer djupgående plan genom att forskaren upprepade gånger studerar samma oförändrade material (Ahrne & Svensson, 2015). Möjligheten att vid åtskilliga tillfällen studera samma sekvens är det som skiljer denna metod från andra slag av observation. Somliga händelser eller mönster synliggörs först efter att flera sekvenser studerats och forskaren sedan återgår till tidigare sekvenser med ett nytt fokus. Ofta används denna metod för att studera interaktioner mellan människor och för att beskriva olika praktiker varför videoobservation lämpade sig väl för föreliggande studies frågeställning. Videoinspelningar kan fånga moment som både deltagare och forskare kan vara omedvetna om och möjliggör att materialet kan analyseras utifrån olika utgångspunkter. Exempelvis kan forskaren välja att studera deltagarnas utsagor, deras positioner och kroppsspråk eller vilka subjekt som upptar mest taltid i en grupp (ibid.). Videoobservation kan innebära svårigheter då det är en tidskrävande metod givet att tillstånd och samtycke kan ta stor tid att införskaffa och analysprocessen kräver mycket tid innan forskaren får en helhetsbild av det inspelade materialet. Är forskningsfrågan tydligt formulerad och inom ett avgränsat område är videoobservation trots sin tidskrävande karaktär en lämplig metod för att tillhandahålla fördjupad kunskap om specifika fenomen (ibid.).

Observationer av olika slag karaktäriseras bland annat av distinktionen öppen eller dold samt forskarens roll som passiv eller aktiv deltagare. Öppen observation innebär att de personer som deltar i studien är medvetna om vad forskaren vill undersöka och har givit sitt samtycke till deltagande i enlighet med Vetenskapsrådets föreskrifter (2002; 2017). Dold observation innebär således att deltagarna inte är informerade om studiens syfte eller ens att en studie pågår. Fördelen med dold observation är ett möjliggörande av studieobjekt som ej annars är tillgängliga och att deltagarnas agerande inte påverkas av forskarens närvaro. Trots dessa fördelar är det svårt att med dold observation följa de föreskrifter som Vetenskapsrådet kräver för forskning och är sällan lämplig som metod och framför allt inte för videoobservation (Ahrne & Svensson, 2015). Ytterligare faktorer som definierar observationer är tidsomfånget, forskarens grad av manipulation då forskarens närvaro påverkar det område som ska undersökas, konstruktion av miljön samt om datainsamlingen är standardiserad eller öppen (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängerud, 2007). Till föreliggande studie valdes öppen observation där deltagarna var medvetna om min roll och anledning till min närvaro vid observationerna. Då föreliggande studies syfte var att undersöka hur genusnormer och kulturellt kapital framträder i gymnasieskolans

musikundervisning valde jag att anta en passiv roll för att minimera mängden stimuli som kan påverka de dynamiker som ämnades undersökas.

Videoobservationer kan kombineras med andra forskningsmetoder för att komplettera den producerade empirin (Ahrne & Svensson, 2015; Esaiasson et al., 2007). Därför valdes kvalitativ intervju som ytterligare metod för att ge mig möjlighet att intervjua läraren i det inspelade materialet gällande specifika scenarion som var särskilt intressanta beaktandes studiens frågeställning. Observationerna tematiserades och utifrån dessa temata skapades en intervjuguide till grund för en kvalitativ intervju med läraren som observerats.

4.1.2 Kvalitativ intervju

En kvalitativ forskningsintervjus syfte är att försöka förstå världen från informanternas eller respondenters perspektiv, utveckla mening ur deras upplevda erfarenheter och erhålla beskrivningar av deras livsvärld (Dalen, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014). Distinktionen informant – respondent beskrivs i forskningen på skilda sätt och nedan följer ett urval av definitioner. Enligt Ahrne & Svensson (2015) är benämningen beroende av hur frågorna formuleras: en informant svarar på frågor som kommer från dennes sociala kontext eller kultur medan respondenten svarar på frågorna såsom de formulerats av intervjuaren. Kvale & Brinkmann (2014) definierar informant genom att dessa väljs utifrån deras särskilda kunskaper om det som ska undersökas. Frågorna till en informant är speciellt utformade för att erhålla förståelse för dennes uttryckta upplevelse av ett fenomen. En respondentundersökning syftar till att söka förståelse för vad svarspersonerna anser om det område som studeras varför intervjuerna ofta är av standardiserad art i sådana undersökningar (Esaiasson et al., 2007). Detta möjliggör en analys av empirin där forskaren kan se mönster i svaren som korrelerar till olika grupper. Föreliggande studie innehåller empiri från endast en svarsperson varför denne får betraktas som informant snarare än respondent då frågorna är utformade utifrån observerade situationer där denne deltagit.

En kvalitativ intervju kan definieras på olika sätt beroende av dess utformning men Ahrne & Svensson (2015) menar att skarpa distinktioner mellan olika typer av intervjuer ej är meningsfullt då det mest frekventa slaget av intervju i kvalitativa studier innefattar en viss del standardiserade frågor och en viss del frihet för intervjuaren att välja samtalets riktning under intervjuens gång. Föreliggande studies intervju behandlar de temata som alstrats ur observationsdatan där informantens perspektiv på det som observerats är av intresse.

4.2 Urval

För att besvara studiens frågeställning om hur genusnormer och kulturellt kapital framträder och samverkar i musikundervisning var det ett självklart val att söka kontakt med skolor för att få tillträde till detta fält som ämnades undersökas. Eftersom även dynamiken mellan elever var relevant för undersökning söktes grupplektioner som torde innefatta den dynamik som ämnades studeras. Således var undersökningens population på förhand definierad av frågeställningen (Esaiasson et al., 2007). Då populationen skulle kunna bestå av i stort sett samtliga deltagare vid musikundervisningssituationer inom landets gränser gjordes en avgränsning då studiens

omfattning inte tillät denna typ av storskalighet. Således gjordes ett strategiskt urval av ett fall som inte torde skilja sig markant från andra fall inom populationen. Enligt Esaiasson et al. (2007) är det möjligt att trots ett strategiskt urval tala om generaliseringar genom att jämföra resultat med tidigare forskning såvida fallet inte skiljer sig systematiskt från resterande del av populationen. Med förhoppningen om att kunna bidra till den musikpedagogiska forskningen och medvetandegöra hur genusnormer och kulturellt kapital påverkar musikundervisningen gjordes därför ett sådant urval. Tillträde till fältet beskrivs ofta som den största svårigheten för att bedriva olika slags observationsbaserad forskning då studiens deltagare måste godkänna forskarens närvaro för att någon forskning ska vara möjlig att bedriva (Ahrne & Svensson, 2015). För att få tillträde till det fält som avses beforskas benämner forskningen vissa personer som dörröppnare till olika sociala sammanhang. Dessa dörröppnare kan genom sin status inom gruppen som ska undersökas hjälpa forskaren att få tillträde till fältet (ibid.). I föreliggande studie är dörröppnaren den musiklärare vars lektioner har observerats. Jag känner läraren sedan tidigare då vi arbetat tillsammans och efter att ha informerats om studiens syfte gav läraren sitt samtycke till att delta i studien. Då jag arbetat på skolan som skulle vara den miljö i vilken observationerna ägde rum var även elever sedan tidigare bekanta med mig. Under ett par lektioner informerades olika elevgrupper om syftet med studien samt de krav gällande information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande som Vetenskapsrådet föreskriver (2002; 2017). Lärare och elever delgav samtycke till att delta i studien och totalt ingår 22 gymnasieelever och en musiklärare i underlaget.

4.3 Bortfall

Totalt fem lektioner á en timme och 20 minuter observerades och filmades, varav en är utesluten ur resultatet då det vid denna lektion närvarade två lärare vilket skapade en dynamik som ej är jämförbar med övriga fyra lektioner där endast en undervisande lärare närvarade.

4.4 Genomförande och transkribering

Fyra lektioner á 80 minuter (total mängd inspelat material uppgår till fem timmar och 20 minuter) observerades och spelades in med videokamera med extern mikrofon för att erhålla högre ljudkvalitet. Två lektioner i bruksspel och ackompanjemang samt två lektioner i ensemble på en gymnasieskola spelades in. En förtrogenhet med utrustningen fanns sedan tidigare för att minimera risken för att något skulle gå fel och viktiga inspelningstillfällen skulle gå förlorade (Ahrne & Svensson, 2015). Placeringen av kamera och mikrofon är essentiell för att möjliggöra en givande analys av det som observerats och stativ till kameran användes för att få högre bildkvalitet (Heikkilä & Sahlström, 2003). För att fånga så mycket som möjligt av lektionernas händelseförlopp placerades kameran ofta i ett hörn för att majoriteten av eleverna och läraren skulle rymmas i bild. Under tre av lektionerna placerade sig eleverna dock så pass utspritt att det ej var möjligt att rymma samtliga i bild vilket krävde att kameran riktades mot skilda delar av rummet under lektions gång. Fältanteckningar fördes parallellt med filmandet för att underlätta organisering av materialet. Vid enstaka tillfällen tilltalades jag av läraren och elever under lektionerna men i övrigt fanns inga visuella eller verbala tecken av att närvaron av inspelningsutrustning och observatör påverkade lektionerna. Samtliga lektioner spelades in under perioden 1/4–4/4 2019.

Materialet organiserades genom att de olika sekvenserna daterades och namngavs för att underlätta effektivare sökning i empirin. Samtliga lektioner studeras åtskilliga gånger för att upptäcka händelser som ej kunde uppfattas enbart genom observation och fältanteckningar (Ahrne & Svensson, 2015). Deskriptiva referat skrevs om varje lektion varpå två temata utkristalliserades och deltagarnas namn fingerades. Ett antal specifika scenarion som tillhörde de olika temata transkriberades i detalj vilka ligger till grund för resultatpresentationen. En intervjuguide formulerades utifrån Ahrne & Svensson (2015) och Kvale & Brinkmann (2014) berörandes dessa temata för att undersöka hur läraren hade uppfattat de olika scenarierna. Intervjun utfördes ca tre veckor efter observationerna för att tillåta tid för analys av dessa och för att möjliggöra sökandet efter resultat i tidigare musikpedagogisk forskning inriktad på genusaspekter och kulturellt kapital som kunde bidra med värdefulla insikter vid utformningen av intervjuguiden.

Intervjun var av semistrukturerad art (Dalen, 2015) och Kvale & Brinkmann (2014) menar att en god intervju ej kan vara alltför instrumentell utan väsentligt är att etablera en avslappnad stämning som underlättar för informanten att utveckla sitt resonemang gällande de frågor som ställs. Intervjun hade som beskrivits ovan bestämda frågeområden utifrån observationstemata men tillät informanten att fritt beskriva sin syn på frågorna och intervjuaren kunde välja att följa upp svaren med följdfrågor och utifrån detta välja nästa fråga. Intervjun transkriberades och stakningar och upprepningar utelämnades för att skapa en läsbar text (Ahrne & Svensson, 2015). För att inte riskera att misstolka det som sades lades stor vikt vid att försöka fånga sådant som sades med eftertryck eller ironi (Kvale & Brinkmann, 2014). En av den kvalitativa intervjuns styrkor är att i stunden välja nästa fråga och inte vara rigid i förhållande till intervjuguiden (Dalen, 2015; Ahrne & Svensson, 2015; Kvale & Brinkmann, 2014).

4.5 Analysprocess

Den producerade empirin analyserades med hjälp av vad Braun & Clarke benämner tematisk analys (2006). Enligt deras definition är ett tema något som fångar essentiella delar av empirin i förhållande till forskningsfrågan och representerar mönster på olika nivåer inom materialet. Innan materialet kan delas in i olika temata krävs en kodning vilket innebär att den transkriberade empirin delas upp i basala underrubriker, vilka kan vara åtskilliga (ibid.). Utifrån de begrepp som härstammar från Bourdieu (Broady, 1990) och Butler (1990/1999/2006) kodades materialet för att möjliggöra en analys utifrån begrepp som kapital, habitus, performativitet och heterosexuell matris. Att koda utifrån teoretiska begrepp för att söka svar på varför den undersökta kontexten ser ut som den gör definieras som latent analys vilket innebär att de temata som definieras ej enbart är av deskriptiv art utan redan innehåller en tolkning utifrån valt teoretiskt ramverk (Braun & Clarke, 2006). Kodningen tillåter utkristalliseringen av temata vilka är mer omfattande och färre i antal än kodningarna. Utifrån dessa temata analyseras sedan materialet i förhållande till tidigare forskning. Detta sätt att analysera och bearbeta empiri överensstämmer med vad Ahrne & Svensson (2015) definierar som sortering (kodning), reducering (tematisering) och argumentation (analys i förhållande till tidigare forskning). Den litteratur som utgör underlag för detta metodkapitel betonar vikten av att i analysprocessen erhålla en god förtroenhet med materialet för att inte riskera en bristfällig analys (Braun & Clarke, 2006; Esaiasson et al., 2007;

Kvale & Brinkmann, 2014; Ahrne & Svensson, 2015; Dalen, 2015). Både observationsdata och intervjudata analyserades enligt ovan beskrivna metod.

4.6 Tillförlitlighet

Nedan presenteras studiens tillförlitlighet med fokus på reliabilitet, validitet och generaliserbarhet gällande videoobservation samt intervju.

4.6.1 Videoobservation

Det finns inga instrument som objektivt registrerar skeenden och det är viktigt att reflektera över teknologins roll som verktyg för analys. Skriftliga beskrivningar av inspelat material är heller aldrig neutralt men detta gäller för all typ av kvalitativ forskning oavsett metodologiska tillvägagångssätt (Ahrne & Svensson, 2015). För all typ av observation gäller som regel att det som uppfattas på ett likartat sett av flera personer räknas som regelrätt data och därför förespråkas samarbete med flera observatörer (Esaiasson et al., 2007). Då deltagarnas integritet värnas är det enbart jag som haft tillgång till observationerna men genom att i transkribering utelämna adjektiv och ord som signalerar känslor eller värderingar är det möjligt att kompensera för bristen av ett forskarsamarbete. Att komplettera observationerna genom att intervjua deltagare ökar även validiteten då forskaren kan skapa sig en uppfattning av om dennes förståelse av observationerna är väsensskild i förhållande till deltagarnas (ibid.). Genom att på ett transparent vis beskriva studiers genomförande ges läsarna större förståelse för empiriproduktionen och vilket på så vis kan stärka en studies validitet. Detta har gjorts i följande kapitel genom att inspelningsutrustningen och dess placering beskrivits i enlighet med Heikkilä & Sahlström (2003).

Genom ett strategiskt urval torde även studiens reliabilitet vara hög då valt fall har stora likheter med de fall som presenteras i tidigare forskning (Borgström Källén, 2014). Enligt Esaiasson et al. (2007) möjliggör detta även generaliseringar då urvalet inte skiljer sig systematiskt från populationen och därför är möjligt att jämföra med resultat från tidigare forskning.

4.6.2 Kvalitativ intervju

Monica Dalen (2015) lyfter vikten av att forskaren beskriver sin anknytning till det fenomen som ska undersökas för att stärka en studies validitet. Detta tillåter läsaren att kritiskt bedöma hur forskarens förtrogenhet med området påverkar tolkningar och analyser. För att kontrollera sin egen subjektivitet i förhållande till området är det nyttigt att be kollegor om råd gällande de resonemang som förs (ibid.). Kvale & Brinkmann (2014) förespråkar även att under hela studiens gång kontrollera tolkningarna av resultatet mot forskningsfrågan som ett sätt att stärka validiteten. Dessa råd har genomgående följts under denna studies framställning.

Det är möjligt att invända mot intervjustudiers reliabilitet då resultaten ser annorlunda ut beroende av vem som intervjuar (Kvale & Brinkmann, 2014; Dalen, 2015). Andra faktorer som påverkar reliabiliteten är vilket slags karaktär frågorna har, varför samtliga frågor i föreliggande studies intervju är av öppen art. Då enbart en informant intervjuades är det svårt att göra generaliserande tolkningar utifrån intervjuresultatet men det är möjligt att stärka tidigare

forskning och påvisa möjliga samband med likartade scenarion (Kvale & Brinkmann, 2014; Esaiasson et al., 2007).

4.7 Etiska överväganden

Etiska överväganden har gjorts i enlighet med Vetenskapsrådets föreskrifter (2002; 2017). De fyra krav som ska uppfyllas är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. För att uppfylla dessa krav informerades deltagarna om studiens syfte och anonymitet garanterades för att värna deltagarnas integritet. Fingerade namn används således konsekvent genom hela texten. Deltagarna försäkrades om att de när som helst utan att behöva ange orsak skulle kunna avbryta sin medverkan samt att materialet för undersökningen enbart skulle användas till framställningen av studien för att sedan raderas. Innan observationerna och intervjun inleddes fick samtliga deltagare välja att samtycka eller inte till deltagande.

På grund av studiens begränsade omfattning har deltagarnas upplevda könsidentiteter inte beaktats utan jag har valt att stereotypiskt dela upp deltagarna i tjejer och killar. Detta för att tydligare kunna koppla resultatet till tidigare forskning där denna typ av binära uppdelning frekvent förekommer (Abramo, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014).

5 Resultat

Detta resultatkapitel är indelat i två avsnitt vilka beskriver den empiri som producerats genom observationer samt intervju. Samtliga observationer är genomförda vid en gymnasieskola i Västsverige som erbjuder flera olika program. Läraren i fokus för studien undervisar i fler kurser än de som observerats men då syftet är att undersöka hur genusnormer och kulturellt kapital framträder och samverkar i musikundervisning observerades enbart lektioner med flera elever. De kurser som observerats är bruksspel och ackompanjemang samt ensemble med körsång för årskurs ett och två. Det första avsnittet presenterar observerade scenarion där elever och lärare uppvisar ett genusnormativt agerande. Därefter följer ett avsnitt med motsatta scenarion där genusomstörtande handlingar identifierats.

5.1 Genusnormativa performancer

I följande avsnitt beskrivs i ett första steg observerade genusnormativa performancer. Utifrån Butlers och Bourdieus teorier tolkas performancerna som i ett andra steg följs upp med empiri ur intervjun där läraren dels bekräftar iakttagelserna samt bidrar med egna reflektioner från lektioner som jag inte observerat.

5.1.1 Bruksspel och ackompanjemang

Nedanstående utdrag ur en lektion i bruksspel och ackompanjemang illustrerar hur elever positionerar sig utifrån genustillhörighet samt hur platstagande möjliggörs utifrån kulturellt kapital och genusnormer. Denna kurs är valbar för elever oavsett vilket program de läser och gruppkonstellationen består av elever från både det estetiska och naturvetenskapliga programmet. Totalt är sju elever närvarande varav tre tjejer och fyra killar. Undervisningslokalen är stor och utrustad med PA-system, flygel, keyboards, gitarrer, basar, trumset och förstärkare utplacerade längs väggarna.

Eleverna har inga givna platser och samtliga tjejer väljer att sätta sig på stolar till vänster medan killarna placerar sig till höger i rummet. Eleverna bildar en halvcirkel och läraren Anders sitter framför dem i mitten. Det är valfritt vilket slags gitarr eleverna ska spela (elgitarr, stålsträngad gitarr eller nylonsträngad gitarr) och samtliga tjejer väljer nylonsträngade gitarrer och samtliga killar väljer stålsträngade. Killarna börjar spela på instrumenten omedelbart när de hämtat dem medan tjejerna sitter tysta med sina gitarrer och inväntar instruktioner. Efter att Anders hälsat eleverna välkomna delar han ut noter på Autumn leaves. Niklas börjar spela melodin direkt.

Johan: *Är det Stings version? Eller Eric Claptons?*

Anders: *Det här är faktiskt...*

Johan: *Ed Sheeran?*

Anders: *Äh har han gjort den?*

Johan: *Är det inte han beller?*

Anders: *Nä, vet du någon mer som gjort den?*

Niklas: *Jag tror inte att han har gjort en cover på just den låten.*

Johan: *Nä just det, det är en annan låt, men den heter likadant. Den är jävligt bra.*

Anders: *Ja, just det. Den här låten är ju en gammal klassiker.*

I ovanstående scenario där killarna börjar spela så fort de hämtat instrumenten kan förstås enligt Bourdieus kapitalteori (Broady, 1991) där killarnas habitus innefattande kulturellt kapital i form av instrumentkännedom tillåter platstagande ageranden. Situationen kan också förstås i förhållande till den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) innebärande en hierarkisk positionering där män är överordnade kvinnor vilket kan bidra till killarnas möjlighet att dominera rummets ljudbild. Att tjejerna inte rör sina gitarrer kan tolkas som att de saknar det kulturella kapital som underlättar ett auditivt platstagande samt att de underkastar sig den heterosexuella matrisen vilket innebär att de intar en underlägsen roll i förhållande till killarna genom att vara tysta. Även elevernas instrumentval följer detta resonemang där killarna väljer volymstarka stålsträngade gitarrer och tjejerna volymsvaga nylonsträngade gitarrer. Genom att Johan och Niklas börjar tala med musikläraren Anders om olika versioner av låten demonstrerar de sitt kulturella kapital i form av kunskap om skilda musiker och att Anders konverserar med dem bekräftar deras samhörighet som medlemmar i gruppen män vilket stärker deras sociala kapital. Eleverna positionering efter genustillhörighet kan också tolkas som att killars och tjejers skilda sociala kapital underlättar skapandet av kamratrelationer med personer som ingår i antingen gruppen killar eller tjejer. Att de musiker som Johan och Niklas pratar om uteslutande är män kan också förstås som en bekräftelse av den heterosexuella matrisens hierarkiska positionering av män och kvinnor. Deras antagande att det är en manlig artist som gjort den version de ska spela bidrar till att bibehålla denna hierarki.

Johan, Niklas och Karl börjar spela efter noterna direkt medan läraren går fram till Anna och Lisa med deras noter.

Anders: *Nu minns jag inte exakt hur vi plockade på den här, men ackorden är desamma.*

Anna och Lisa tittar på noterna men rör inte gitarrerna.

Anders till killarna: *Jag har en liten variant här som är kul med melodi och ackord samtidigt.*

Ellen kommer in till lektionen, hon hälsas välkommen.

Anders: *Får jag höra ett E-dur så jag hör om vi stämmer.*

Eleverna spelar ett E-dur. Läraren hör att Annas gitarr är ostämd och stämmer den åt henne. Under tiden kommer Erik in. Samtidigt som Anders stämmer Annas gitarr pratar han med Johan som varit i Kina.

Anders: *Hur är det med gitarrspelet i Kina då?*

Johan: *Jag såg typ ingenting där, det var bara ett instrument med typ två strängar, typ som en fiol. Och så ett instrument med långa strängar som låg på ett bord, men jag vet inte vad det heter.*

Anders: *Var du på någon konsert?*

Johan: *Nä, eller jo typ de spelade lite för oss.*

Anders: *Okey ladies and gentlemen and all others. This d-moll 7 in the beginning, you know the drill.*

Niklas: *De har ändrat G7-ackordet.*
 Anders: *De?*
 Niklas: *Eller du då.*
 Anders: *De är jag.*
 Niklas: *Förra gången spelade vi så här* [visar hur han tidigare spelat ackordet G7].
 Anders: *Ja precis, jag har tänkt till lite här, och det här är ju för att det ska ligga nära melodin.*
 Niklas: *Så jag ska spela så här?* [Spelar ett ackord].
 Anders: *Det är samma, bara det att här knäpper du* [redovisar hur ackordet ska spelas].
 Ellen: *Vad ska jag spela då?*
 Anders: *Jo du ska spela Evas variant* [Anders hämtar noter till Ellen]. *Eva Cassidy.*
 Johan: *Är det hennes version?*
 Anders: *Ja, kolla lite så går jag runt innan vi kör tillsammans.*

Att Anders stämmer Annas gitarr istället för att hon gör det själv innebär att läraren förväntar sig att hon saknar förmågan att göra detta. Han tolkar hennes kulturella kapital i form av kunskap om hur en gitarr stäms som bristfälligt och hjälper henne därför. Dessa låga förväntningar av kulturellt kapital (Broady, 1991) kan tolkas som en korrelation till den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) med män i en hegemonisk position. Sådana genusnormativa performancer bidrar enligt Butler till illusionen om att vissa typer av handlande (kunskap om att stämma en gitarr förstås i ovanstående scenario som ett sådant handlande) endast är begripliga utifrån en maskulin norm (ibid.). Likt det första beskrivna scenariot demonstrerar Niklas sitt kulturella kapital i form av kunskap om ackordläggningar och läraren bekräftar denna kunskap samtidigt som han främst tilltalar killar vilket stärker deras sociala kapital och känsla av gruppmedlemskap. Detta bidrar också till att killarna lättare kan tillägna sig undervisningen då de besitter de dispositioner som krävs och deras habitus är med andra ord tillämpligt i situationen (Broady, 1991). Ellen har mer erfarenhet av gitarrspel än Anna och Lisa och hennes fråga tolkas som en önskan att bli inkluderad i gruppen gitarrister. Hennes kulturella kapital i form av kunskap i gitarrspel tillåter detta och kan samtidigt ses som att hon gör motstånd mot den heterosexuella matrisen genom att ta initiativ (Butler, 1990/1999/2006).

Musikläraren Anders instruerar Ellen hur hon ska spela sin stämma.

Anders: *You've got this* [spelar hennes stämma]. *Här är det några övergångar, men det går bra att spela bara G hela takten, och sen bara C* [Spelar stämman igen, förenklad version]. *Det är lite olika sätt men det är kul om du får in det.*
 Ellen: *Ja.*
 Anna: *Ska vi spela plocket en gång eller två gånger på varje ackord?*
 Anders: *Det finaste tycker jag är två gånger men ibland behöver man tänka innan man byter till nästa ackord, så om man hinner.*

I detta scenario illustreras Anders låga förväntningar av Ellens kulturella kapital (Broady, 1991) då han redovisar en förenklad version av hennes notbild innan hon ges möjligheten att spela efter den. Han demonstrerar också låga förväntningar på Annas kulturella kapital då han antyder att hon kan få svårt att hinna spela plocket två gånger. Återigen bidrar Anders performancer till upprätthållandet av den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) där det i detta fall

föreligger lågt ställda krav på tjejer vilket medverkar till att vissa ageranden (mer komplext gitarrspel) kan framstå som otillgängliga.

Följande utdrag är från en annan lektion i bruksspel och ackompanjemang. Vid detta tillfälle närvarar åtta elever varav fem är tjejer och tre är killar. Likt ovan beskrivna scenarion spelar killarna stålsträngade gitarr och tjejerna nylonsträngade, med undantag för Ellen som har större erfarenhet av gitarrspel än övriga tjejer i gruppen.

Den aktuella låten innehåller barréackord och läraren vänder sig till killarna för att fråga hur de lärt sig spela barrégrepp.

Anders: *Jag har ju hört er spela det [barréackord].*

Han vänder sig till tjejerna:

Anders: *Vet ni vad jag menar med barré? Det är när man lägger fingret över hela gitarrhalsen.*

Han frågar sedan killarna

Anders: *Vad har ni för tips till oss som inte kan barré? Eller jag kan det men om jag inte hade kunnat. För det är en relevant fråga, den är ganska ofta förekommande för mig som lärare. Och jag kan inte säga något allmänt för våra fingrar ser olika ut, inte så olika men vi ha vissa gropar i fingrarna som kommer på strategiska platser som gör att just en sträng går inte att få ner.*

Niklas: *Jag tror jag bara satt och tryckte stenhårt i flera minuter, så tog jag av den så var min hand i det här greppet [visar ett barrégrepp i luften]. Sen satte jag tillbaka handen igen och till slut funkade det liksom men det är mycket smärta.*

Anders: *Det är mycket smärta. Jag tror tyvärr att det är svaret för mig också, jag har bara suttit och nött. Det ska bara göras.*

Niklas habitus tillåter honom att demonstrera hans kunskap om barrégrepp och Anders bekräftar samtliga killars kunskap genom att be dem förklara för tjejerna hur de gått till väga för att lära sig barrégrepp (Broady, 1991). På detta sätt upprätthålls även den heterosexuella matrisen där killarna förkroppsligar eftertraktad kunskap som tjejerna saknar (Butler, 1990/1999/2006). Att Niklas och Anders betonar att lärandet inneburit mycket fysiskt smärta tolkas som en maskulint kodad process som är förbehållen män. Tillägnandet av kunskap om barrégrepp tolkas här som mer tillgängligt för killar än tjejer i enlighet med Bourdieus habitusteori (Broady, 1991).

Niklas byter från stålsträngad till nylonsträngad gitarr, varpå Ellen följer hans exempel.

Anders: *Får du ont i the fingers?*

Ellen: *Mm, eller nä men det är lite lättare.*

Anders: *I hear you.*

Att Anders inte frågar Niklas om han har ont i fingrarna tolkas i ovanstående scenario som att läraren ej vill störa den heterosexuella matrisen som innebär att män innehar en hegemonisk position (Butler, 1990/1999/2006). Däremot tillåter matrisen att Ellen visar smärta och hon säger även att det är lättare att spela på en nylonsträngad gitarr. Detta sammanhang kan också förstås utifrån Bourdieus kapitalteorier (Broady, 1991). Det är möjligt att se erfarenheter av längre stunder av spel på stålsträngad gitarr (som kräver viss vana) som kulturellt kapital då undervisningen behandlar gitarrspel vilket således erkännes värde av både lärare och elever. Varken Niklas eller Ellen kan enligt detta resonemang sägas inneha tillräckligt kulturellt kapital i form av erfarenhet av gitarrspel för att de ska klara av att spela längre stunder på stålsträngade gitarrer. Läraren uppmärksammar däremot enbart Ellen i enlighet med ovanstående tolkning av den heterosexuella matrisens effekter.

5.1.2 Ensemble

Förutom lektioner i bruksgitarr observerades två lektioner i kursen ensemble med körsång. Dessa lektioner är inte valbara utan är obligatoriska för elever som studerar på gymnasieskolans estetiska program med inriktning musik som är fokus denna studie. Samtliga närvarande elever studerar således vid detta program. Den del av kursen som behandlar körsång har inte observerats då denna leds av andra lärare vilket skulle kräva en större mängd empiri för att möjliggöra intressanta analyser vilket tidsramen för denna uppsats inte tillåter. Hädanefter kommer denna kurs enbart benämnas som ensemble. Dessa lektioner äger rum i en rektangulär lokal med utrustning placerad längs väggen vid ena kortsidan. Lokalen är stor och instrumentalisterna sitter i en halvcirkel längs väggen, vokalisterna placerar sig i mitten framför denna halvcirkel.

Den första observerade ensemblelektionen är för årskurs ett och gruppen består av fyra vokalister, en trumslagare, en pianist samt en basist som under större delen av lektionen arbetar med en annan ensemble. Pianisten, basisten och en av vokalisterna är killar, återstående tre vokalister är tjejer. För att skapa balans mellan vokalister och instrumentalister spelar den manliga sångaren keyboard och elbas. Han sjunger endast på en låt. Nedanstående utdrag ur empirin visar hur en kvinnlig trumslagare fogar sig efter den heterosexuella matrisen genom att nedvärdera sin egen förmåga.

Anders: *Hur känns det Karin? Vad tror du om att crasha lite ibland?*

Karin: *Nej*

De tre kvinnliga vokalisterna skrattar.

Anders: *Men gärna på refrängerna, om du bara sätter första* [Anders sjunger trumkompet och spelar i luften]

Karin: [skakar på huvudet] *jag fattar inte*

Anders: *Du gör det nämligen på ett ställe, det är alltså alltid...*

Karin: *Var gjorde jag det?*

Anders går fram till trumsetet, Karin flyttar sig. Anders spelar ett trumkomp och markerar med crash ibland.

Anders: *Bara så enkelt.*

Karin: *Men när kommer det? Är det på refrängen?*

Anders vänder sig till pianisten Olof.

Anders: *Kan vi köra en vers?*

Anders och Olof börjar spela, Anders spelar crash så som han tidigare instruerat, Karin står bredvid och tittar på. Han går sedan över på ride i låtens stick.

Karin: [skrattar] *inte den.*

Anders: [skrattar] *jå.*

Anders: *Alltid när det är nya delar kan du spela crash.*

Karin: *Jag är något lost här men ok.*

Anders: *Det viktigaste är att du kör crashen men om vi har ögonkontakt du och jag så försöker jag visa, det är framför allt in i refrängerna.*

När ensemblen spelar låten igen spelar Karin på crash och ride såsom Anders instruerat och han berömmar henne medan han spelar med på elgitarr.

Anders försöker i detta scenario att utveckla Karins trumspel genom att be henne spela på cymbalerna crash och ride. Karin uppvisar ett motstånd mot att testa detta och säger att hon inte förstår och att hon är "lost". Att de tre vokalisterna skrattar när hon uppvisar detta motstånd förstås som en bekräftelse av att Karin inte kommer kunna göra det som Anders efterfrågar. Vokalisterna och Karin fogar sig således enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) vilket i denna kontext tolkas som att det volymstarka instrumentet trumset kan kräva ett maskulint platstagande som kan vara otillgängligt för tjejer. Då läraren ändå redovisar för henne hur hon ska spela uppvisar han en förväntan på att Karin besitter det kulturella kapital i form av kunskap i trumspel som krävs. När Karin sedan lyckas med det som efterfrågats demonstrerar hon sitt kulturella kapital men först efter att Anders redovisat hur det ska göras. Det är tänkbart att Karin saknar ett för situationen överskott av kulturellt kapital som skulle tillåta ett större risktagande i form av att testa själv innan läraren förevisat (Broady, 1991).

Följande utdrag från samma lektion illustrerar hur sång tolkas som en feminint kodad aktivitet och hur kulturellt kapital tillåter olika grader av platstagande. Här visas också hur tjejer intar en socialt vårdande roll i musikundervisning.

Vokalisterna Jessica, Rebecka och Tuva verkar vara goda vänner. De skrattar och pratar oavbrutet med varandra under lektionen när de inte sjunger. De rör sig efter en koreografi under låtens intro och står med ryggarna mot instrumentalisterna som om de stod på scen. Vokalisten Kalle står bredvid dem och tittar på deras fötter och försöker följa med i rörelserna. Samtliga sångare har varsitt soloparti under låten. När det är Kalles tur slutar han röra sig och sjunger mycket svagt.

Kalle: *Lät det bra nu?*

Tuva: *Det var jättebra nu!*

Jessica: *Alltså det skulle låta så jävla bra om du bara liksom körde, och inte höll tillbaka. Det är bättre att du provar nu.*

Anders: *Kalle, känner du att du sjunger på ditt maxigaste? Eller har du mer att gå på rent volymmässigt?*

Kalle: *Det kanske jag har.*

Anders: *Du får gärna ta i, inte så att det känns konstigt men kan vi ta bara från Kalles del? Känn att du äger! Och så tar vi slutet, är alla med?*

De spelar låten från Kalles soloparti. Han sjunger något starkare nu.

Jessica: *Det var bättre nu, men ännu mer!*

Rebecka: *Du behöver ju inte sjunga starkare men du kan hålla micken närmare. Det låter så mycket bättre då.*

Jessica: *Men det låter jättebra Kalle!*

Anders: *Ja, fantastiskt bra Kalle!*

De tre kvinnliga vokalisternas ageranden tolkas här som att de innehar ett rikt socialt kapital (Broady, 1991) där de känner sig trygga tillsammans, sjunger starkt och rör sig självsäkert i rummet. Jag upplever att Jessica och Rebecka har mindre kulturellt kapital i form av erfarenhet av att sjunga i ensemble än Tuva men detta håller dem inte tillbaka, de sjunger starkt även när de råkar sjunga andra toner än vad som är tänkt. Kalle däremot saknar det kulturella kapital som situationen kräver för att tillåta ett platstagande i form av stark volym och han utstrålar ingen självsäkerhet när han försöker följa tjejernas rörelser. Han verkar lättad när låten är slut då han går tillbaka till ett keyboard. Situationen kan tolkas utifrån den heterosexuella matrisen där sång till skillnad från volymstarka instrument som elgitarr, elbas eller trummor anspelar på en femininitet som han kan ha svårt att förkroppsliga. Skulle han hänge sig till sången med större passion skulle han riskera att kodas som feminin och därmed inte vara begriplig som kille för sig själv och för sin omgivning. De kvinnliga vokalisterna berömmar honom, ger honom tips på hur han kan hålla mikrofonen samt uppmanar honom att sjunga ännu starkare. Detta sociala ansvarstagande de uppvisar är också begripligt beaktande den heterosexuella matrisen där femininitet förkroppsligas genom hjälpanande samt stöttande agerande (Butler, 1990/1991/2006).

5.1.3 Lärarens förhållningssätt till genusnormativa performancer

Under denna rubrik presenteras empiri ur intervjun som redovisar lärarens förhållningssätt till genusnormativa performancer.

På frågan om genusaspekter påverkar lärarens undervisningspraktik svarar Anders följande:

Det här är en sån fråga som jag vill säga nej på, fast jag tror inte att det är så. Utan jag tror helt säkert att det påverkar. Men det är ju inget som jag eftersträvar eller ens vet om jag gör, jag måste se mig själv utifrån för att avgöra för om det är så. Men om vi tar ett instrument som det faktiskt finns både killar och tjejer som spelar som till exempel trummor. Så vill jag tro att jag gör samma sak för en tjej som

spelar trummor som för en kille. Men antagligen gör jag inte det heller, förmodligen instruerar jag mycket mer en tjej, för att tjejen på något sätt, jag tolkar det åtminstone som att tjejen efterfrågar det. Den vill ha mer vägledning, medan killen är mer autodidakt och kanske kör på känsla. Killen har spelat mycket mer än vad tjejen har och då blir det ju att jag instruerar tjejen mycket mer, så är det ju. Men det kan ju också va så tänker jag att, killen är van, för det är inget fel på hennes trumspel men hon kanske är van vid att på något sätt följa en ledare så hon vågar kanske inte ta de egna initiativen som killen vågar göra för det är ju inte så att han alltid gör rätt när han gör egna initiativ, alltså rätt, men det är inte alltid det passar, det som görs. Men han gör det och hon gör det inte. Sen räcker det inte, det får man ju se över tid, med olika tjejer på trumset, för jag kanske, nu råkar jag ha en tjej.

Anders beskriver hur han är inkapabel att bedöma om hans undervisningspraktik påverkas av genus samtidigt som han betonar att genus påverkar undervisningen. Han beskriver också att han tolkar det som att tjejer vill ha mer vägledning och att tjejen som beskrivs i citatet ovan inte tar egna musikaliska initiativ utan är van att följa en ledare. Detta kan förstås som att läraren genom sin tolkning av att tjejer vill ha mer vägledning fogar sig efter den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) som innebär en hierarkisk positionering där män är överordnade kvinnor. Det är även troligt att tjejen på samma sätt underkastar sig den heterosexuella matrisen genom att be om vägledning. Killen beskrivs som mer erfaren och autodidakt och att han har nytta av sina kunskaper i undervisningen. Det kan också förstås som att killens habitus innefattande kulturellt kapital i form av kunskap om trumspel i ensemble är tillämpligt för situationen i fråga. Anders antyder även det som något positivt att som killen i citatet gör ta egna initiativ och ”*kör på känsla*”. Han erkänner således killens kunskap i trumspel som kulturellt kapital i enlighet med Bourdieus kapitalteorier (Broady, 1991).

Musikläraren beskriver hur elevers instrumentval korrelerar till genus.

eftersom vi nästan bara har tjejer som sjunger och killar som spelar, sorgligt nog så är det så.

Elevernas instrumentval är präglade av den heterosexuella matrisens effekter där sång förstås som volymsvagt medan instrument representerar högre volymer. Det föreligger en homologi mellan killar som spelar volymstarka instrument och tjejer som spelar volymsvagare och den heterosexuella matrisen hierarkiska positionering av män och kvinnor (Butler, 1990/1999/2006). Vilka instrument eleverna väljer att spela kan även tolkas med hjälp av Bourdieus kapitalteorier. Om killar väljer instrumentalspel är det troligt att de har erfarenheter av att många män tidigare spelat instrument. Detta präglas således av det sociala kapitalet där gruppen instrumentalister till stor del utgörs av män vilket tillåter begränsade valmöjligheter när det kommer till killars instrumentval. Killars habitus innebär med andra ord dispositioner som tillåter dem att i hög grad tillägna sig kunskap i instrumentalspel (Broady, 1991). Enligt samma resonemang väljer många tjejer att sjunga då de har erfarenhet av kvinnliga vokalister och deras habitus tillåter dem att tillägna sig kunskap i vokala uttryck. Att läraren hävdar att instrumentval i korrelation till genus är sorgligt kan förstås som att han besitter en medvetenhet kring genusnormer och elevers begränsade handlingsutrymme gällande instrumentval.

Anders lyfter kursen musikimprovisation som en arena där han upplever att genus är tydligt urskiljbart.

Anders: *I improvisationen så är det så extremt tydligt, där kan jag kasta ut killarna i osäkerhet alltså det är ju ämnets natur, man ska improvisera, med givetvis givna verktyg, skalor, ackord och så vidare, ramarna finns men man ska ändå kasta sig ut och testa detta och då är det en av tio tjejer som kastar sig ut medan nio av tio killar gör det, kastar sig ut.*

Joel: *Upplever du att det är också frikopplat från nivå?*

Anders: *Det är en bra fråga, nä jag tror nog kanske att de som har kommit en bit på sina instrument känner en större frimodighet men inte alltid för det kan ju vara de som är väldigt duktiga som låser sig för att de är vana vid att vara duktiga och det kan man inte vara när man improviserar eller man kan inte garantera att man kommer leverera för det ska ju vara ett visst mått av osäkerhet. Och då kanske man låser sig som den duktige då, och så har vi några få elever som är sådär, nu säger jag ordet härligt då de inte har några spärrar alls även om de egentligen inte har så mycket att komma med rent musikaliskt så ger de sig in i leken med det de har.*

Joel: *Och det är fler killar som gör det då upplever du?*

Anders: *Ja, definitivt. Över huvud taget alltså, det går ju igen även i icke-improvisation, men tjejerna vill gärna veta i högre grad vad de ska göra. Innan de trycker till, innan de tar i. En större oro för att blotta sig eller visa att man inte, risk för att göra fel, man oroar sig för det i större grad.*

Anders beskriver att tjejer i låg grad tar de musikaliska initiativ som förväntas i improvisationsensemble. Detta kan tolkas som att de saknar det kulturella kapital som tillåter ett sådant initiativtagande (Broady, 1991). Deras habitus i kombination med den heterosexuella matrisen tillåter således inte det handlande som eftertraktas i denna kurs. Samtidigt som Anders medger att de elever som besitter ett kulturellt kapital i form av musikaliska kunskaper kan ha lättare för att våga kasta sig ut menar han att killar utan dessa kunskaper ändå i högre grad än tjejer i deltar undervisningen. Detta kan förstås utifrån ovanstående resonemang om habitus och den heterosexuella matrisen där ett omvänt förhållande råder. Det heterosexuella matrisen tillåter killar i högre grad än tjejer att vara platstagande (Butler, 1990/1999/2006) och gruppen killars sociala kapital kan hjälpa dem att känna sig trygga att riskera att göra fel.

Anders beskriver hur hans egen personlighet präglar hans roll som lärare och hur detta hjälper honom att nå vissa elever.

bara det att jag är kille, det vet ju jag att som manlig lärare så appellerar jag till vissa elever och andra har jag svårare att nå. Men jag vet också att jag som en mer återhållsam, eller visst går jag in i roller men jag är inte den som pekar med hela handen. Jag är inte den typen av lärare och då vet jag också att jag tilltalar vissa elever i den gruppen och kanske i högre grad tjejer då. Baserat på det jag pratat om innan att jag inte kastar ut dem i obekväma situationer, men jag vet samtidigt att, och det kan ju till och med vara så att eftersom jag lider med dem kanske jag förstärker deras känsla av rädsla liksom.

När läraren uttrycker att han appellerar till vissa elever på grund av att han är en manlig lärare är det rimligtvis killar han menar att han appellerar till, då han sedan beskriver hur hans personlighet

som återhållsam i högre grad tilltalar tjejer. Han lyfter också att han riskerar att förstärka tjejers rädsla för att vara i obekväma situationer och ta musikaliska initiativ vilket kan ses som en performance inom den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006) tillika inom det musikpedagogiska fältet (Broady, 1991). Genom att Anders bekräftar att en situation är obekväm genom att inte ”*kasta ut dem*” cementeras illusionen om att en sådan situation kan innebära begränsat handlingsutrymme för tjejer.

5.1.4 Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusnormativa performancer

Som nämnts i teorikapitlet föreligger ingen distinktion mellan den heterosexuella matrisens effekter tillika effekter av individers habitus (Broady, 1991; Butler, 1990/1999/2006). Snarare är det å ena sidan den heterosexuella matrisen som tillåter vilka slags kapital en individ tillåts er hålla, å andra sidan tillåter individers habitus ofta genusnormativa performancer som bidrar till upprätthållandet av den heterosexuella matrisen. Utifrån detta förstås både elevers instrumentval samt lärare och elevers performancer i musikundervisning. Samverkan mellan habitus och den heterosexuella matrisen tar sig uttryck bland annat i hur killarna i bruksgitarrektionerna kan sägas bemästra tillägnandeformerna för lektionsinnehållet i högre grad än tjejer. På samma sätt kan tjejerna sägas monopolisera på tillägnandeformerna för ensemblektionernas innehåll där sången är central.

5.2 Genusomstörtande performancer

Detta avsnitt beskriver observerade genusomstörtande performancer. Utifrån Butlers och Bourdieus teorier tolkas performancerna som sedan följs upp med empiri ur intervjun där läraren dels bekräftar iakttagelserna samt bidrar med nya perspektiv på sådant som inte observerats.

5.2.1 Bruksspel och ackompanjemang

Följande extrakt är från lektionen i bruksspel och ackompanjemang där tjejerna är i majoritet och performancerna kan här ses som genusomstörtande beaktande den första lektionen där killarna är i majoritet.

Medan läraren sätter fram notställ och noter till eleverna spelar Niklas, Erik och Thomas på gitarrer. Anna, Lisa, Sofia och Linn pratar med varandra i par. När Anders startar lektionen riktar han sig främst till tjejerna.

Anders: *Idag mina vänner ska vi spela en fantastisk låt, en klassiker. Är det någon som hört den?*

Anna: *Jag har bara hört en annan version av den.*

Anders: *Jaså vilken då?*

Anna: *Det finns ett band som heter Twenty One Pilots och sångaren gjorde en version där han spelar ukulele.*

Anders: *Har fler hört den versionen?*

Killarna skakar på huvudet, säger ingenting.

Anders: *Den måste jag kolla in, det är ett bra band.*

Till skillnad från scenarion beskrivna från den första lektionen i denna kurs riktar sig Anders i högre grad till tjejerna när han pratar medan killarna inte tar initiativ till att prata med läraren. Detta verkar tillåta tjejerna att uppta talutrymme och det faktum att majoritetsförhållandet sett till antal killar och tjejer är omvänt jämfört med den första lektionen kan tjejernas platstagande förstås med hjälp av Bourdieus teorier om socialt kapital (Broady, 1991). Beaktas tjejerna som en grupp är deras kollektiva samlade kapital i denna situation något de alla drar nytta av och bidrar till att de känner sig trygga för att yttra sig (ibid.). Detta scenario tolkas som genusomstörtande då det kontrasterar markant sett till hur lite tjejerna utnyttjar talutrymmet under föregående lektion. När tjejerna pratar med varandra under lektionen dominerar de också ljudbilden genom att tala starkare än vad de gjorde under den första lektionen. Detta tolkas som ett motstånd mot den heterosexuella matrisen där kvinnors position är underlägsen männens (Butler, 1990/1999/2006). Situationen tolkas som att det sociala kapitalet tillåter genusomstörtande performancer och reducerar effekten av den heterosexuella matrisen (ibid.).

Nedanstående utdrag visar hur kulturellt kapital underlättar för eleverna att ta till sig undervisningen samt hur det reducerar genusnormativa performancer.

Läraren säger att de ska spela en reggae-låt och frågar Sofia och Linn om de har spelat den förut.

Sofia: *Ja eller nä men vi sjöng kör på den.*

Sofia och Linn börjar genast sjunga på låten.

Anders: *Vad är reggae?*

Sofia: *Bob Marley.*

Anders: *Precis, det finns ingen musikstil som är så kopplad till en artist.*

Medan Anders visar gruppen hur de ska spela sjunger Sofia och Linn då de känner låten sedan tidigare.

Sofias och Linns kännedom om låten och om reggae utgör i detta fall kulturellt kapital då denna kunskap erkännes värde av läraren. De demonstrerar även sitt kulturella kapital genom att sjunga låten samtidigt som läraren instruerar resterande del av gruppen om hur de ska spela. Sofias och Linns sjungande kan jämföras med killarnas oupphörliga gitarrspel där Sofia och Linn använder sina röster för att dominera ljudbilden. Det är relevant att lyfta att Sofia och Linn i första hand är vokalisterna och de utnyttjar således sitt kulturella kapital i form av erfarenhet av att sjunga. I detta fall tolkas det kulturella kapitalet som en bidragande faktor till genusomstörtande ageranden.

5.2.2 Ensemble

Elevkonstellationen vid ensemblelektionen för årskurs två består av fyra vokalisterna, en pianist och en gitarrist varav gitarristen är den enda killen och resterande är tjejer. Elevernas positionering skiljer sig från ensemblen i årskurs ett då denna grupp har färre instrumentalister och eleverna

bildar en cirkel vilket tillåter samtliga elever att se varandra. Gruppen spelar en poplåt och då det inte finns trumslagare i gruppen spelar Elsa och Linda spelar cajon respektive shaker samtidigt som de sjunger.

Anders: *Det låter ju skitbra om sången. Det var ett ställe där som ni var tveksamma på.*

Linda: *Det var där på breaket innan refrängen.*

Anders: *Ja, just det. Det sätter vi.*

Elsa räcker upp handen medan de andra pratar och väntar på att få ordet.

Elsa: *Alltså skulle vi kunna få till ett sånt lyft in till refrängen, typ att det blir lite mer där.*

Anders: *Ja, men jag tycker redan nu att vi är på god väg. Vi kör en gång till och så tänker vi dynamiskt.*

Elsa: *Jag tycker den ska gå snabbare.*

Anders: *Vi provar det.*

De spelar låten igen i ett högre tempo.

Lina: *Jag tycker inte den ska gå snabbare än så här.*

Johanna: *Nä jag blir stressad typ.*

Anders: *Vi håller oss här, ska vi öva på den övergången som vi pratade om innan?*

Elsa räcker upp handen igen.

Anders: *Ja Elsa?*

Elsa: *Den går inte direkt på där utan den är såhär* [sjunger melodin och klappar pulsen samtidigt].

Anders: *Vi testar det, sjung det igen Elsa.*

De övar övergången, Elsa spelar starkt på cajon och sjunger med, utropar "yeab" när Lina och Johanna sjunger rätt rytm.

Detta utdrag representerar både genusomstörtande och genusnormativa performancer. Elsa och Linda besitter kulturellt kapital i form av förmågan att sjunga och spela rytminstrument samtidigt tillika kunskap och idéer om hur låten ska spelas sett till tempo, dynamik och melodins rytm. Denna kunskap bekräftas av läraren dels genom att han bejakar deras förslag och dels då han ber Elsa redovisa för Lina och Johanna vilken rytm melodin har. Elsas och Lindas performancer tolkas här som ett motstånd mot den heterosexuella matrisen som möjliggörs tack vare deras kulturella kapital (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991). Samtidigt agerar Elsa i enlighet med den heterosexuella matrisen genom att stötta och hjälpa sina medmusiker, något som förkroppsligar femininitet (Butler, 1990/1999/2006).

Nedanstående utdrag illustrerar hur olika mängd kulturellt kapital kan skapa hierarkiska positioner inom en i grupp i musikundervisning.

Gruppen spelar en countrylåt, Linda spelar nu elbas medan Elsa fortsätter på cajon. Endast Lina och Johanna sjunger på denna låt. Johanna ber Anders spela hennes sångstämma på gitarr. Elsa erbjuder sig att sjunga med i stämman och ber Johanna ställa sig bredvid henne för att hon ska höra. När de sedan spelar låten sjunger Elsa med i Johannas stämma och berömmar henne när hon sjunger rätt. När Johanna sjunger fel skakar hon uppgivet på huvudet och tittar på Elsa.

Elsa: *Men det är bra bara fortsatt!*

Anders: *Det är mest insatserna som vi pratade om sist också. Det handlar ju om att vara stensäker på vad ska jag säga, vilka ord, så man inte behöver leta i hjärnan. Det behöver inte vara starkt men man måste vara bestämd. Vi tar från den lugna delen.*

Elsa: *Hur går texten där?*

Johanna och Lina sjunger texten för Elsa.

Elsa: *Ni kan det ju! Så sjung då!*

Elsa fortsätter att demonstrera sitt kulturella kapital genom att hon kan sjunga Johannas stämma och spela cajon samtidigt. Detta kulturella kapital i kombination med att Johanna beröms när hon sjunger rätt skapar hierarkiska positioner där Elsa är överordnad Johanna. Denna hierarki förstärks genom att Elsa ger uttryck för en frustration över att Johanna och Lina inte sjunger rätt vilket gör att musicerandet stannar upp. Elsas kulturella kapital reducerar effekten av den heterosexuella matrisen då hennes platstagande ageranden tolkas som genusomstörtande performancer som strider mot traditionell femininitet (Butler, 1990/1999/2006).

Följande exempel från ensemblelektionen med årskurs ett presenterar genusomstörtande performancer då rummets volym domineras av de kvinnliga vokalisterna.

Efter att gruppen spelat en låt börjar vokalisterna Jessica, Rebecka och Tuva genast prata om hur de ska positionera sig och röra sig på scenen på nästa veckas konsert. De har stått med ryggarna mot instrumentalisterna när de nyss spelat låten som om de vore på scen. Medan läraren Anders instruerar pianisten Olof börjar de tre vokalisterna öva på sina stämmor. De sjunger i mikrofonerna och det alstras en stark volym i rummet. Anders och Olof spelar låtens refräng, vokalisterna sjunger på versen.

Vokalisterna positionering betecknar en självsäkerhet beträffande vilka som är ensemblens viktigaste personer. Genom att stå med ryggarna mot instrumentalisterna föreligger begränsade möjligheter för Jessica, Rebecka och Tuva att kommunicera med resterande del av ensemblen. Detta platstagande tolkas som ett motstånd mot den heterosexuella matrisen där kvinnor är underordnade män (Butler, 1990/1999/2006). Effekten av den heterosexuella matrisen reduceras av vokalisternas habitus då individernas kollektiva sociala kapital innefattar vänskapsband som stärker deras gruppstillhörighet och får dem att känna sig trygga (Broady, 1991). Vokalisterna dominerar ljudbilden även när musikläraren instruerar pianisten Olof då deras volym överstiger den som Olof och Anders tillsammans producerar. Även detta tolkas som en genusomstörtande performance då de genom sin volym dekonstruerar den hierarki som den heterosexuella matrisen innebär (Butler, 1990/1999/2006).

5.2.3 Lärarens förhållningssätt till genusomstörtande performancer

Under denna rubrik presenteras empiri ur intervjun som redovisar lärarens förhållningssätt till genusomstörtande performancer.

Anders lyfter de tre vokalisternas platstagande i ensemble för årskurs ett som mindre frekvent förekommande:

där är ju verkligen undantagen som bekräftar regeln. Tre sångerskor som är nästan helt orädda och som omfamnar nivåskillnader, det är tre sångerskor med väldigt olika nivå men som gör det bästa utav det. De tar hjälp av varandra, de pushar och stöttar och det är liksom facit på en väl fungerande grupp. Det råkar vara tre tjejer som har en grund, det märker man när man umgås och pratar med dem, det är inte lika mycket oro för vad det tycks om dem. Det är den uppfattning jag har. Men det, jag skulle säga att när vi pratar om den här gruppen med tre tjejer, så är det definitivt inget som jag har gjort eller de lärare som haft dem innan som har gjort för att boosta det här med deras självförtroende, utan det är ju något de har med sig hemifrån.

Läraren beskriver hur vokalisternas skilda kunskap om sång inte orsakar konflikter utan hur de stöttar varandra och hjälps åt. Till skillnad från i scenariot i ensemble för årskurs två där olika mängd kulturellt kapital skapar hierarkier föreligger här inga problem. Han hävdar också att det inte är han själv eller någon annan lärare som har möjliggjort denna välfungerande grupp utan att det är tjejernas bakgrund som gett dem en stabil grund. Deras habitus är tillämpligt i musikundervisningen och reducerar effekten av den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991).

5.2.4 Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusomstörtande performancer

Skilda kapitaltyper kan tillåta genusomstörtande performancer och reducera effekten av den heterosexuella matrisen som visas i ovanstående lektionsbeskrivningar (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991). Detta framgår i utdragen från bland annat den andra bruksgitarrelektionen och ensemble för årskurs två där det kulturella kapitalet tillåter ett genusomstörtande platstagande. Då kapitaltyper och den heterosexuella matrisen ständigt samverkar är det inte möjligt att särskilja vilka performancer som antingen habitus eller den heterosexuella matrisen tillåter. Denna studie visar dock hur framför allt det kulturella kapitalet kan reducera effekten av den heterosexuella matrisen i musikundervisning.

6 Diskussion

I detta kapitel sammanfattas resultatet i relation till tidigare forskning och problematiserar hur kapitaltyper och genusnormer framträder i gymnasieskolans musikundervisning. Därefter följer en problematisering av studiens metodologiska val och centrala aspekter av resultatet problematiseras. Avslutningsvis presenteras anledningar till varför medvetenhet om effekter av genusnormer och kapitaltyper är centralt för musklärare och ett avsnitt om förslag på framtida forskningsområden inom det musikpedagogiska fältet.

6.1 Resultatsammanfattning i relation till tidigare forskning

Resultatet visar hur elevers och lärares performancer i musikundervisning kan tolkas som effekter av den heterosexuella matrisen och hur denna matris samverkar med kapitalarter (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991). Det framgår att elevers skilda habitus tillåter killar och tjejer att i olika hög grad tillägna sig och delta i undervisningen. Detta har påvisats av flera musikpedagogiska forskare där framför allt det populärmusikaliska fältet är präglad av starka genusnormer (Green, 1997; Abramo, 2009; Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014).

I resultatet framgår det att framför allt bruksgitarrlektionerna präglas av killarna platstagande då de outhärligen spelar på sina gitarrer. Detta överensstämmer med vad Abramo (2009) och Björck (2011) beskriver som frekvent förekommande i musikundervisning. Genom att dominera ljudbilden, som är ett maskulint platstagande, föreligger begränsade möjligheter för tjejer att delta i undervisningen. Läraren Anders instruerar ofta eleverna via musikaliska gester istället för att verbalt förklara något. Denna undervisningspraktik gynnar framför allt pojkars lärande och har i många år ansetts vara normen för hur ämnet musik ska läras ut (Abramo, 2009). Resultatet antyder även att sång är feminint kodat vilket försvårar för killar att uttrycka sig musikaliskt med rösten på grund av rädslan för att inte vara begriplig enligt den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006; Green, 1997; Borgström Källén, 2014).

Läraren upplever att tjejer är mer rädda för att kasta sig ut i nya musikaliska situationer och att de söker mer vägledning än killar. Detta beskrivs av Björck (2011) och Borgström Källén (2014) som frekvent förekommande i musikundervisning som en effekt av den heterosexuella matrisen där den hierarkiska positioneringen mellan män och kvinnor försvårar ett risktagande för tjejer. Resultatet visar också att tjejer tar större socialt ansvar för en grupp i musikundervisning genom att hjälpa till och stötta sina kamrater i högre grad än killar som tillåts fokusera på det musikaliska hantverket (Green, 1997; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014).

När en elevgrupp består av majoriteten tjejer tillåts ett större platstagande för tjejer och ett fokus på det musikaliska hantverket (Björck, 2011). Det sociala kapitalet bidrar till detta då tillhörighet skapar trygghet för individerna i gruppen (Broady, 1991). Det kulturella kapitalet etablerar hierarkier inom en grupp oavsett om killar eller tjejer är i majoritet och reducerar effekten av den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006; Borgström Källén, 2014).

Musikläraren ger uttryck för en medvetenhet om genusnormer och hur han själv är inkapabel att avgöra om hans undervisningspraktik påverkas av genusaspekter. Denna medvetenhet beskriver Roulston & Misawa (2011) och Green (1997) som essentiell för att skapa en mer jämställd undervisningspraktik. Han beskriver även sig själv som återhållsam och att detta personlighetsdrag appellerar till tjejer i större hand än killar (Roulston & Misawa, 2011).

I improvisationskursen beskriver läraren genusnormer som starkt framträdande där han upplever att killar i betydligt högre grad än tjejer vågar delta i undervisningen genom att ta musikaliska initiativ oavsett vilken mängd kulturellt kapital de besitter. Borgström Källén (2014) finner att genusnormer inte tenderar att vara lika framträdande i improvisationsensemble jämfört med undervisning som behandlar populärmusik. Hon förklarar detta med att improvisationsensemble premierar skolad och teoretisk kunskap som många flickor erhållit från kulturskolan. Det kulturella kapital som tillägnats där reducerar genusnormativa performancer. Detta skiljer sig markant från Anders utsaga om att det är i improvisationskursen som genusnormer framträder som mest. Denna diskrepans kan förstås genom antagandet att de tjejer som ingår i Anders elevunderlag saknar det kulturella kapital som krävs för att våga ta de musikaliska initiativ som förväntas i improvisationsensemble. Deras habitus i kombination med den heterosexuella matrisen tillåter således inte det handlande som eftertraktas i denna kurs (Broady, 1991; Butler, 1990/1999/2006). Det ska tilläggas att den musik som improvisationerna utgår ifrån till största del är av populärmusikalisk art, vilket enligt tidigare forskning främjar killars lärande (Green, 1997; Abramo, 2009; Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014). Bristen på kulturellt kapital tillsammans med den populärmusikaliska grunden kan förklara tjejers performancer i improvisationsensemble.

6.2 Metoddiskussion

6.2.1 Videoobservation

Videoobservation som metodologiskt val är effektivt för att analysera interaktioner mellan människor och tillåter att det inspelade materialet studeras oförändrat flera gånger (Heikkilä & Sahlström, 2003; Esaiasson et al., 2007; Ahrne & Svensson, 2015). Därför lämpar sig denna metod väl för att besvara hur kapital och genusnormer samverkar i musikundervisning. Då studiens begränsade omfattning inte möjliggör ett större antal observationer finns däremot begränsade möjligheter att generalisera utifrån resultatet. Som nämnts i metodkapitlet är det möjligt att generalisera utifrån strategiska urval vid en jämförelse med liknande fall (Esaiasson et al., 2007) men en mer omfattande observationsstudie skulle stärka studiens reliabilitet och generaliserbarhet.

Både videokamera och observant påverkar det som ska observeras och Ahrne & Svensson (2015) lyfter att det ej är möjligt att neutralt observera en situation utan att influera det som sker. Genom att vid observationstillfällena föra anteckningar med en laptop och följa händelseförloppen via kamerans display torde jag minimera min och kamerans påverkan på dynamiken i rummet. Då studiens deltagare kände till mitt syfte är det möjligt att de tänkte extra mycket på hur genusdynamiker framträder i musikundervisning (ibid.) men då resultatet påvisar flera genusnormativa performancer är detta inte troligt. Då jag tidigare arbetat på skolan och är bekant

med både elever och lärare ökar möjligheten för att deltagarna kände sig trygga med min närvaro (ibid.) och jag tilltalades av någon av deltagarna endast vid ett fåtal tillfällen under observationerna.

6.2.2 Intervju

En forskningsintervju tillåter informanten att uttrycka sina synpunkter och beskriva dennes upplevelser av forskningsområdet (Esaiasson et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2014; Ahrne & Svensson, 2015; Dalen, 2015). Det är också lämpligt att använda intervjuer för att komplettera empiri från videoobservationer (Esaiasson et al., 2007; Ahrne & Svensson, 2015). Intervjun med den observerade musikläraren bidrar i denna studie med perspektiv och beskrivningar från lektioner som inte observerats varför detta metodologiska val är effektivt för föreliggande studie. Ett större antal informanter är önskvärt för att få ytterligare perspektiv och reflektioner kring det som observerats men studiens begränsade omfattning tillåter ej detta. Kunskap om hur eleverna upplever att genusnormer och kapitalarter påverkar undervisningen saknas i studien, något som hade varit centralt för att erhålla en större förståelse för det inspelade materialet. Fokusgruppsamtal eller individuella intervjuer med elever hade bidragit med fler perspektiv som skulle stärka studiens reliabilitet och validitet.

6.2.3 Det manliga perspektivets påverkan på analysprocessen

Då jag definierar mig som man måste således det resultat som presenteras i föreliggande studie förstås utifrån det begränsade handlingsutrymme en man har beaktande habitus och den heterosexuella matrisen. Detta innebär att analysen av empirin innefattande kodningar och tematiseringar efter Braun & Clarke (2006) är präglade av vad jag som man är kapabel att identifiera och finner relevant i förhållande till studiens syfte. Studiens resultat bekräftar tidigare forskning som undersöker genusaspekter inom det musikpedagogiska fältet och därför anser jag att resultatet har en hög validitet. Fler studier med liknande fokus författade av män tillika kvinnor skulle stärka denna studies reliabilitet, validitet och generaliserbarhet om liknande resultat produceras.

6.3 Resultatdiskussion

I följande avsnitt diskuteras hur genusnormer och kapitaltyper framträder och samverkar i gymnasieskolans musikundervisning. Både genusnormativa och genusomstörtande performancer redovisas. I relation till tidigare musikpedagogisk forskning och Butlers och Bourdieus teorier problematiseras studiens resultat.

6.3.1 Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusnormativa performancer

Som beskrivits föreligger ingen distinktion mellan effekten av den heterosexuella matrisen och effekten av habitus utan dessa samverkar kontinuerligt (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991). Elevers instrumentval är till stor del genusnormativa performancer (Borgström Källén, 2014) då tjejer ofta väljer mer volymsvaga instrument som violin eller rösten medan killar tenderar att spela volymstarka instrument som elbas, trummor eller elgitarr. Björck (2011) beskriver hur dessa

instrument betecknar normativ maskulinitet varför tjejers möjligheter att spela sådana instrument är begränsade. För att vara begriplig för sig själv och sin omvärld som man eller kvinna tillåter den heterosexuella matrisen för män och kvinnor skilda performancer vilka i sin tur bibehåller matrisens fortsatta existens (Butler, 1990/1999/2006). Att som tjej eller kvinna spela ett volymstarkt instrument innebär således en risk för marginalisering då subjektets handlande då inte är begripligt eller läsbart utifrån den binära genusuppdelningen (Björck, 2011). Samma resonemang i Bourdieus termer innebär att den uppsättning dispositioner (habitus) många tjejer innehar reducerar deras handlingsutrymme då valet att spela ett volymstarkt instrument inte uppfattas som möjligt (Broady, 1991). Att som kvinna vara instrumentalist försvåras ytterligare av att kvinnliga musiker i första hand läses som kvinnor inom den heterosexuella matrisen och i andra hand som musiker (Green, 1997; Björck, 2011). Detta innebär att den klingande musiken inte uppfattas som bara musik utan som kvinnlig musik och informanter i Björcks avhandling beskriver att de upplever det som att kvinnokroppen blockerar ljudet (Björck, 2011). Beaktandes detta är det möjligt att förstå varför så få tjejer i föreliggande och andra studier (Abramo, 2009; Bergman, 2009; Borgström Källén, 2014) är instrumentalister.

Då den musik som de observerade lektionerna innehållit är av populärmusikalisk art är det relevant att lyfta hur genusnormer präglar populkulturen. Flera forskare beskriver populärmusik som ett maskulint område där volymstarka instrument och ett fysiskt platstagande premieras där killar ofta har ett försprång sett till att de ofta besitter för undervisningen tillämplig kunskap (Abramo, 2009; Bergman, 2009; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014). Populärmusik reproducerar de heteronormativa uttrycken för maskulinitet och femininitet då elevers och lärares erfarenheter av populärmusik präglar hur undervisningen utformas (Abramo, 2009). Detta framkommer tydligt i föreliggande studies resultat där framför allt bruksgitarrektionerna till största del domineras av killarna. Killarna har större erfarenhet än tjejerna gällande gitarrspel och har som Bergman (2009) beskriver ett kunskapsmässigt försprång vad gäller möjlighet att delta och tillägna sig undervisningsinnehållet. Killarnas habitus är med andra ord tillämpligt för undervisningssituationen (Broady, 1991) och deras oupphörliga gitarrspel tolkas som en cementering av illusionen om killar som platstagande instrumentalister i enlighet med den heterosexuella matrisen (Butler, 1990, 1999/2006). Den trumspelande tjejen performancer från ensemblelektionen för årskurs ett är genusnormativa då hon nedvärderar sin egen förmåga och bibehåller den hierarkiska positioneringen mellan män och kvinnor. Hennes habitus är tillämpligt först efter att läraren redovisat hur hon ska spela. Att tjejer nedvärderar sina musikaliska förmågor beskrivs av Björck (2011) och Borgström Källén (2014) som frekvent förekommande i musikundervisning och innebär ett erkännande av effekten av den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006). Jämfört med den trumspelande killen som musikläraren Anders i intervjun beskriver som mer erfaren än tjejen och inte i lika stort behov av vägledning förstås detta som att killen har ett kunskapsmässigt försprång som han utnyttjar i undervisningen (Bergman, 2009). Föreliggande studies deltagare är med andra ord utrustade med skilda habitus som underlättar eller försvårar för dem att delta och tillägna sig undervisningen (Broady, 1991).

När läraren instruerar eleverna gör han detta via musikaliska gester genom att spela elevernas stämmor. Abramo (2009) beskriver denna undervisningspraktik som gynnsam för killar då de ofta kommunicerar på detta sätt vid musikaliska repetitioner. Denna undervisningspraktik kan ytterligare bidra till att killar i högre grad än tjejer kan tillägna sig undervisningsinnehållet då tjejer

ofta använder rösten för att kommunicera och instruera musikaliska moment (ibid.). Abramos förklaring till dessa genuskorrelerande skilda vis att kommunicera är att många tjejer är vokalister och därför har lättare att uttrycka sig verbalt istället för att använda musikaliska gester.

Distinktion mellan verbala dialoger och musikaliska gester är problematisk av två anledningar. Den första anledningen är att sjunga är en musikalisk gest. Abramo slutsatser problematiserar ej heller det faktum att elevers instrumentval är genuskodade. Att påstå att tjejer föredrar verbal kommunikation framför musikaliska gester är med andra ord en genusnormativ performance där han ser det som naturligt att tjejer och killar kommunicerar på skilda vis. Detta är den andra anledningen till en kritik mot en sådan distinktion då sättet att kommunicera är en social konstruktion på samma sätt som genus och instrumentval är performancer inom den heterosexuella matrisen och effekter av individers habitus (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991; Björck, 2011; Borgström Källén, 2014).

6.3.2 Genusnormer och kapitaltyper i samverkan vid genusomstörtande performancer

Friktion kan uppstå mellan den förväntade effekten av den heterosexuella matrisen och individers habitus (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991). Framför allt det kulturella kapitalet kan tillåta genusomstörtande performancer i musikundervisning som i föreliggande studie illustreras av hur Elsa i ensemblen för årskurs två tar många initiativ och på ett sätt styr arbetet i högre grad än läraren. Elsa har större musikalisk erfarenhet än övriga ensemblemedlemmar och hon motarbetar den heterosexuella matrisen genom sitt platstagande. Detta möjliggörs av Elsas habitus innefattande ett stort kulturellt kapital som reducerar effekten av den heterosexuella matrisen vilket överensstämmer med Borgström Källéns resultat (2014). Genusomstörtande performancer tillåts endast om ett överskott av tillämpligt kapital finns att tillgå och Green (1997) menar att kvinnliga musiker i allmänhet och kvinnliga instrumentalister i synnerhet behöver uppvisa en exceptionell spelskicklighet (inneha ett stort kulturellt kapital) för att tillåta att den klingande musiken inte genuskodas (se föregående rubrik). Det kulturella kapitalet kan som i scenariot med ensemble för årskurs två skapa hierarkier och konflikter. De individer som besitter stor spelskicklighet och har en hierarkiskt hög position kan bli frustrerade över att de mindre erfarna inte kan arbeta i samma tempo samtidigt som de med en låg hierarkisk position kan känna sig exkluderade.

Ett annat scenario där det kulturella kapitalet tillåter genusomstörtande performancer är från lektionen i bruksgitarr där Sofia och Linn har kännedom om den låt gruppen ska spela. Denna kännedom erkännes värde och räknas därför som kulturellt kapital (Broady, 1991) vilket tillåter dem att dominera ljudbilden genom att sjunga samtidigt som de andra spelar. Denna situation kan också förstås som att killarnas kunskapsförsprång i form av större erfarenhet av gitarrspel reduceras då undervisningen inte i lika hög grad premierar den typ av förmågor killar ofta besitter (Bergman, 2009). Detta antyder att musiklärarens val av undervisningsmaterial skapar möjligheter för både genusnormativa och genusomstörtande performancer (Borgström Källén, 2014).

Även det sociala kapitalet kan tillåta genusomstörtande performancer. De tre vokalisterna i årskurs ett uppvisar med sitt platstagande och starka volym ett motstånd mot den heterosexuella

matrisen men där deras kulturella kapital i form av sångförmåga inte är överlägsen resterande del av ensemblen. Istället är det deras kollektiva sociala kapital som får dem att känna sig trygga. Det sociala kapitalet utgörs av relationer och vänskapsband som kan reducera effekten av den heterosexuella matrisen (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991). Att främja en arbetsmiljö där elever känner sig trygga är med andra ord centralt för att en mer jämställd musikundervisning ska vara möjlig.

6.4 Sammanfattande slutsatser

Studiens resultat bekräftar tidigare forskning som beskriver hur effekten av den heterosexuella matrisen tillsammans med individers habitus framträder i gymnasieskolans musikundervisning (Borgström Källén, 2014). Elevers och lärares handlingsutrymme är begränsat av dessa effekter och tillåter reproducerande genusnormativa performancer (Björck, 2011). Detta speglas av elevers instrumentval och deras platstagande i undervisningen. Det kulturella och sociala kapitalet kan reducera effekterna av den heterosexuella matrisen men långt ifrån alla elever besitter ett habitus som tillåter den typen av genusomstörtande performancer. På samma sätt som den heterosexuella matrisen innebär en hierarkisk positionering mellan män och kvinnor kan det kulturella kapitalet i musikundervisning skapa hierarkiska positioneringar mellan individer med stort eller litet kulturellt kapital. Killar besitter ofta ett högt kulturellt kapital i form av kunskap om instrumentalspel medan tjejer ofta innehar högt kulturellt kapital i form av kunskap om sång (Abramo, 2009; Borgström Källén, 2014). Detta reducerar musiklärares möjligheter att bedriva genusneutral undervisning då valet av instrument ofta förbinder elever till genusnormativa performancer. Samhället reproducerar genusnormer enligt den heterosexuella matrisen och killar respektive tjejer har skilda uppsättningar dispositioner som tillåter dem att tillägna sig olika slags kunskap (Butler, 1990/1999/2006; Broady, 1991). Detta upprätthåller den heterosexuella matrisen där killar spelar volymstarka instrument och tjejer sjunger eller spelar volymsvaga instrument. Att lärare är medvetna om hur genusnormer påverkar musikundervisning är centralt för att kunna bedriva en jämställd undervisning (Green, 1997; Roulston & Misawa, 2011).

6.5 Personlig reflektion

Föreliggande studie har tillåtit mig att med hjälp av Butlers och Bourdieus teorier analysera interaktioner och performancer i musikundervisning. Detta har ökat min förståelse för varför genusnormer reproduceras i musikundervisning och torde ge mig möjlighet att själv bedriva en undervisningspraktik där jag i repertoarval och didaktiska metoder reducerar effekten av den heterosexuella matrisen.

6.6 Vidare forskning

För att skapa en mer jämställd musikundervisning bör musikpedagogiska forskare undersöka musiklärares medvetenhet om hur genusnormer och kapitalarter framträder i undervisningen. Forskare behöver även identifiera vilka strategier lärare använder för att reducera effekterna av den heterosexuella matrisen och den hierarkiska effekten av kulturellt kapital. Sådana strategier kan delas av lärare, forskare och utbildare inom det musikpedagogiska fältet vilket tillåter framtida musiklärare att bedriva en mer jämställd undervisning. Vidare bör tillägnandeformerna för musikalisk kunskap undersökas för att tillåta killar och tjejer att på lika villkor erhålla kunskap i

musik. När elever börjar gymnasiet är de 16 år och har hela livet påverkats av effekterna av den heterosexuella matrisen. Genom att bedriva genusmedveten musikundervisning i grundskolan och kulturskolan torde det finnas större möjligheter för elever att göra motstånd mot den heterosexuella matrisen vilket ökar elevers handlingsutrymme i gymnasieskolans musikundervisning.

7 Referenslista

- Abramo, J. M. (2009). *Popular Music and Gender in the Classroom*. (Doktorsavhandling, Columbia University, Ann Arbor). Hämtad från <https://journals-sagepub.com.ezproxy.ub.gu.se/doi/abs/10.1177/0022429410396095>.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. (upplaga 2:1). Stockholm: Liber AB.
- Bergman, Å. (2009). *Växa upp med musik. Ungdomars musikanvändande i skolan och på fritiden*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg, Skrifter från musikvetenskap, nr 93). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/20314/1/gupea_2077_20314_1.pdf.
- Björck, C. (2011). *Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music and Change*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg, Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 22). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/24290/1/gupea_2077_24290_1.pdf.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad – genus och genrepraktiker i samspel*. (Doktorsavhandling, Göteborgs universitet, Göteborg, Art Monitor doktorsavhandlingar och licentiatuppsatser nr. 47). Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/35723/4/gupea_2077_35723_4.pdf.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broady, D. (1991). *Sociologi och epistemologi* (2., korr uppl.). Stockholm: HLS Förlag.
- Butler, J. (1990/1999/2006). *Gender Trouble*. New York: Routledge.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod* (2., uppl.). Malmö: Gleerups AB.
- Esaiasson, P., Gilljam, M., Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*. (uppl. 3:1). Stockholm: Norstedts Juridik AB.
- Gothlin, E. (1999). *Kön eller genus?* Göteborg: Nationella sekretariatet för genusforskning.
- Green, L. (1997). *Music, Gender, Education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Heikkilä, M. & Sahlström, F. (2003). Om användning av videoinspelning i fältarbete. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 1-2, 24-41.
- Komittén för jämställdhet inom scenkonstområdet. (2006). *Plats på scen* (SOU 2006:42). Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (3. rev. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Roulston, K. & Misawa, M. (2011). Music teachers' constructions of gender in elementary education. *Music Education Research*, 13(1), 3-28. doi: [10.1080/14613808.2011.553275](https://doi.org/10.1080/14613808.2011.553275)
- Skolverket. (2011). Läroplan för gymnasieskolan. SKOLFS 2011:144. Stockholm, Skolverket.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.